Digitized by Google

Mittelschule.

Zeitschrift
für
Erziehungswissenschaften
und
allgemeine Bildungsinteressen.

Mit Berücksichtigung der Lehrerbildung und der Fortbildung der Lehrer.

Begründet von Dr. Friedrich Dittes.

Herausgegeben von Dr. Friedrich Dittes.

Siebenter Jahrgang.

Heute Abend 7½ Uhr findet Vorstellung statt.

Freitag: Zum 1. Male: Neu einstudiert: Der Vetter aus Dingsda. Operette in 3 Akten von Eysler.

Samstag: Zum 1. Male: Neu einstudiert: Der Vetter aus Dingsda. Operette in 3 Akten von Eysler.

Sonntag: Zum 1. Male: Neu einstudiert: Der Vetter aus Dingsda. Operette in 3 Akten von Eysler.

Montag: Zum 1. Male: Neu einstudiert: Der Vetter aus Dingsda. Operette in 3 Akten von Eysler.

Dienstag: Zum 1. Male: Neu einstudiert: Der Vetter aus Dingsda. Operette in 3 Akten von Eysler.

Mittwoch: Zum 1. Male: Neu einstudiert: Der Vetter aus Dingsda. Operette in 3 Akten von Eysler.

Donnerstag: Zum 1. Male: Neu einstudiert: Der Vetter aus Dingsda. Operette in 3 Akten von Eysler

Die Mittelschule.

Zeitschrift

für das

Unterrichts- und Erziehungswesen

in

Gymnasien, Seminarien, höheren Gewerbsschulen, lateinischen und Real- oder höheren Bürgerschulen.

Herausgegeben

von

Rector Dr. **Schnitzer** und Prof. **Kapff.**

Erster Jahrgang.

1845.

Oberschule
Öhringen
Lehrerbücherei
Z 13

Reutlingen.
Druck und Verlag von J. C. Mäcken Sohn.
1845.

Digitized by Google

KE 3645 (1)

HARVARD
UNIVERSITY
LIBRARY

Digitized by Google

Inhalt.

Seite

Einleitung. Entstehung und Tendenz dieser Zeitschrift 1

I. Abhandlungen.

1. Kapff: Religion und Schule 13
2. Adam: Darstellung und Beurtheilung der Ruthardt'schen Methode. 46
3. Bäumlein: Bemerkungen zu dem Unterricht im Griechischen . . . 68
4. Schnitzer: die Chrestomathie-Noth in Württemberg 79
5. Kapff: Schwierigkeiten einer Concursprüfung 91

II. Recensionen.

1. Biblische Geschichte von Barthel, } v. Domkaplan,
— — — Kabath, } Oberlehrer.
Katechismus — Barthel, } Longner 97
2. Aufgabe der Volks-, Real- und Gelehrtenschule von Dr. Rümelin, rec. von Kapff 108
3. Kühner's Elementargrammatik, 2te Aufl rec. von — d. . . 126
4. Tegner's Reden, rec. von Schnitzer 134

III. Kürzere Anzeigen.

1. Zwingli's Lehrbüchlein, herausgegeben von Fulda, angezeigt von S. 140
2. Spiller's Stoffsammlung, angez. v. S. 143
3. Fiebag's demonstrat. Rechenkunst, angez. v. K. 146
4. Seemann's Leitfaden der Geschichte, angez. v. K. 148
5. Hahn's Gesanglehre, angez. v. H. 148

Digitized by Google

Seite

IV. Statistik.

1. Verordnungen:
a. Württemberg 151
b. Preußen 155
2. Pädagogische Tagesliteratur 155
3. Süddeutsche Gymnasien 157

I. Abhandlungen.

1. Bäumlein: Bemerkungen zu dem Unterricht im Griechischen (Fortsetzung), zugleich Beurtheilung von Kühner's und Rost's neuesten Schulgrammatiken 161
2. Sammet: Ueber den ersten Unterricht im Latein 185
3. Oelschläger: Die Robertson'sche Methode 198
4. Kapff: Die Methoden des arithmetischen Unterrichts 210
5. Bäumlein: Ueber den vorgeschlagenen Wechsel im Seminar-Curs . 242

II. Recensionen.

1. Dittmar: Lehrbuch der Geschichte, rec. von Bockshammer . 247
2. Mädler: Leitfaden der mathematischen und physischen Geographie und Diesterweg: Lehrbuch der mathematischen Geographie und populären Himmelskunde, rec. von Oberlehrer Dr. Birnbaum . . 261
3. Kühner: Elementargrammatik, 4te Aufl. rec. von Jetter . . 270

III. Kurze Anzeigen.

1. Harleß: Summe der biblischen Geschichte, ang. von Longner . 276
2. Runzler: Italienische Grammatik, ang. von Diezel . . . 279
3. M(ärklin): Deutsche Anthologie, ang. von S. 284
4. Thiersch: Anleitung zum Verfertigen der lat. Verse, ang. von S. 288

IV. Statistik.

1. Verordnungen.
a. Württemberg. Dienstvorschrift für die Vorstände der Gymnasien, Lyceen und höheren Lehr-Anstalten (Fortsetzung) . 295
b. Preußen und Württemberg. Ueber das Turnwesen . 300
2. Süddeutsche Gymnasien. (Fortsetzung)
a. Stuttgart 307
b. Ulm 311
c. Die evang. theol. Seminarien 314
d. Die baierischen Gelehrtenschulen 317
3. Realschulen in Norddeutschland 318
4. Preußische Gymnasien.
a. Wittenberg 321
b. Königsberg in der Neumark 322
c. Frequenz der Schlesischen Gymnasien 323

Digitized by Google

Seite

I. Abhandlungen.

1. Reuter: Die Mathematik in Beziehung auf formelle Bildung . 335
2. Schnitzer: Die mathematische Geographie als Lehrwissenschaft . 360
3. Wacker: Ueber den deutschen Sprachunterricht vorzüglich in Realschulen 375
4. Gruner: Ueber das Geistbildende im Unterricht der französischen Sprache 394
5. Gailer: Versuch, das Geschlecht der französischen Hauptwörter auf Regeln zurückzuführen 409
6. Walz: Ueber den Curswechsel in den württembergischen Seminarien. 416
7. Adam: Ueber das Turnen 427
8. Schaaf: Noch ein Wort über griechische Chrestomathien . . 437

II. Recensionen.

1. Kaufmann und Schwenk: Aufgaben zur descriptiven Geometrie, rec. von Reuter 441
2. Ohms Rechenbuch, rec. von Kapff 446
3. Edler: Erster Unterricht im Latein., rec. von Kapff . . . 451

III. Uebersichten und kürzere Anzeigen.

Uebersicht über die neuesten geographischen Lehrbücher. (Erster Artikel.) 455

IV. Statistik.

1. Verordnungen. (Die Abiturientenprüfungen in verschiedenen deutschen Staaten) 464
2. Schulnachrichten: Cassel (Gymnasium [v. Dr. Walz] und Realschule), Hersfeld; Berlin, (Realschule); Eisenach; Offenburg; Aarau; Wittenberg 469

I. Abhandlungen.

1. Reuter: Die Methode im Unterrichte der Geometrie . . . 485
2. Märklin: Ueber den Unterricht in den Antiquitäten . . . 521
3. Kapff: Ueber die Einheit der Lehrbücher 525
4. Wie soll ein deutsches Lesebuch nicht beschaffen sein? . . . 532
5. Gailer: Ueber die französischen Conjugationen und über den Unterschied von de und par 535
6. Kern: Wie kann die Lektüre der Klassiker für die Jugend genußreicher werden? 544

II. Recensionen.

1. Moßbrugger: Meist neue Aufgaben aus der Geometrie descript., rec. von Gugler 561
2. Kronauer: Anleitung zum geometrischen Zeichnen, rec. von Gugler. 568
3. Rogg: Niedere Analysis, rec. von Reuschle 571
4. Braun: Die Bedeutung der lateinischen Schule, rec. von Kapff . 530
5. Nachtrag zu der Recension von Kühners Elementargrammatik . 587

III. Uebersichten und kürzere Anzeigen.

1. Uebersicht der neuesten geographischen Lehrbücher, (Forts.). . . 591

Digitized by Google

Seite

2. Breier: Latein. Lesebuch für höhere Bürgerschulen . . . 598
3. Rückert: Vorschule für den lat. Unterricht 598
4. Cordes: Tabellar. Leitfaden der Weltgeschichte 599
5. Hagemann: Heilung des Stotterns und Stammelns . . . 601
6. Pädagogische Tagesliteratur 601
7. Neue Schriften, die sich für Schülerbibliotheken und zu Prämien eignen. 603

IV. Statistik.

1. Verordnungen.
   a. Die Candidatenprüfungen in Sachsen, Kurhessen, Baden und Württemberg 604
   b. Ueber Lehrbücher (Preußen und Württemberg) . . . 608
2. Berichterstattung. (Protokoll der pädagogischen Section bei der achten Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner. 609 u. 610
3. Schulnachrichten.
   A. Gymnasien: Preußen, Braunschweig, Oldenburg, Baden, Sachsen, Württemberg 621
   B. Gewerbschulen: Berlin, Chemnitz 635

Die

Mittelschule.

Zeitschrift

für die

Lehrwissenschaften

und das

öffentliche Erziehungswesen,

unter Mitwirkung mehrerer deutschen Schulmänner

herausgegeben

von

Rektor Dr. Schmitzer und Professor Kapff.

1843.

Erster Jahrgang. Erstes Heft.

Reutlingen,
Druck und Verlag von J. C. Mäcken Sohn.

1843.

Digitized by Google

Inhalt.

Seite

Einleitung. Entstehung und Tendenz dieser Zeitschrift 1

II. Abhandlungen.

1. Kapff, Religion und Schule 13
2. Adam, Darstellung und Beurtheilung der Ruthardt'schen Methode 46
3. Bäumlein, Bemerkungen zu dem Unterricht im Griechischen . . 68
4. Schnitzer, Die Chrestomathie-Noth in Würtemberg 79
5. Kapff, Schwierigkeiten einer Concursprüfung 91

III. Recensionen.

1. Biblische Geschichte von Barthel, — — — Kabath, Katechismus — Barthel } v. Domkaplan, Oberlehrer Longner 97
2. Aufgabe der Volks-, Real- und Gelehrtenschule von Dr. Rümelin, rec. von Kapff 125
3. Kühner's Elementargrammatik, 2te Aufl. rec. von — d. . . . 133
4. Tegner's Reden, rec. von Schnitzer . . . . .

III. Kürzere Anzeigen.

Seite

1. Zwingli's Lehrbüchlein, herausgegeben von Fulda, angezeigt von S. 140
2. Spitler's Stoffsammlung, angez. v. S. 143
3. Fiebag's demonstrat. Rechenkunst, angez. v. K. 146
4. Seemann's Leitfaden der Geschichte, angez. v. K. 148
8. Hahn's Gesanglehre, angez. v. H. . . . . —

IV. Statistisches.

1. Verordnungen:
   a. Würtemberg 151
   b. Preußen 155
2. Pädagogische Tagesliteratur . . . . . —
3 Süddeutsche Gymnasien 157

Entstehung und Tendenz dieser Zeitschrift.

Wenn wir zuerst Rechenschaft geben sollen, was uns zu unserem Unternehmen veranlaßt und ermuthigt habe, so können wir einfach auf die Bewegung hinweisen, welche seit längerer Zeit auf diesem Gebiete vor sich geht, und nach verschiedenen Seiten etwas Neues gestalten zu wollen scheint; wir dürfen nur an die Menge von Fragen erinnern, die in Betreff des öffentlichen Unterrichts theils noch unerledigt sind, theils immer neu aufgeworfen werden, und es wird Jedem der Mangel eines Organs fühlbar werden, durch welches der Lehrstand der dabei zuerst und vorzüglich betheiligt ist, sich über diese Fragen verständigen und demgemäß auch auf die Gestaltung und Leitung dieser öffentlichen Angelegenheit einwirken könnte. Alles in der Gegenwart hat seine Zeitschrift, sein öffentliches Organ, wodurch es seinen Fortschritt oder seine Erhaltung erkämpft, oder wenigstens seine Existenz geltend macht, und nur das höhere Unterrichtswesen in demjenigen Umfang, wonach es die mächtigste Stütze der geistigen Entwicklung des Volkes ist und gegenwärtig die Sorge für das öffentliche Wohl vorzugsweise beschäftigt, entbehrt eines solchen Hebels. Diese Betrachtung hat die Redaktion zunächst auf den Gedanken geführt, ein periodisches Blatt für diesen Zweck mit Unterstützung süddeutscher Schulmänner und mit Einschränkung auf die Anstalten Süddeutschlands zu gründen. Die Erfahrung ließ diese Beschränkung nicht rathsam erscheinen. Daß der Versuch, der zuerst mit dem Correspondenzblatt der Lehrer und dann unter verändertem Titel mit der süddeutschen Schulzeitung gemacht wurde, keinen glücklicheren Fortgang hatte, kann man bei dem vielen Guten, was sie lieferte, nur eben dieser pro-

vinziellen Beschränkung zuschreiben. Aber abgesehen von diesem Vorgang, welcher vielleicht unsere tüchtigsten Schulmänner von einem derartigen Unternehmen abschrecken würde, mußte sich uns bei näherer Betrachtung von selbst aufdringen, daß es eine allgemeine deutsche Angelegenheit ist, mit der wir uns befassen wollen, und daß wir es schon deßhalb immerhin versuchen müssen, das allgemeine Interesse in unser Unternehmen hereinzuziehen. Auch darin haben wir zwar Vorgänge, welche uns dem Anschein nach eher abschrecken sollten. Die ehemalige „gelehrte Schulzeitung," die eine Zeitlang der Zimmermann'schen allgemeinen Schulzeitung zur Begleitung beigegeben war, hat der Zeitschrift für die Alterthumswissenschaft Platz gemacht, in welcher die Rücksicht auf das Unterrichtswesen von Anfang an ganz untergeordnet sein mußte. Die Gymnasialzeitung, die in den Jahren 1840 und 1841 „auf vielfaches Verlangen" mit der letzteren verbunden wurde, ist wieder aufgegeben worden, und kein anderes Blatt an ihre Stelle getreten, wenn wir nicht Brzozka's allzuumfassendes und darum wohl auch so ephemeres Unternehmen hierher rechnen wollen. Wenn wir uns durch diese Vorgänge dennoch nicht abschrecken lassen, mit unserem Unternehmen hervorzutreten, so ist es der neue Gesichtspunkt, unter den wir dasselbe stellen, was uns dazu ermuthigt. Die Gymnasialzeitung und ihre Vorgängerin hatten die einseitige Bestimmung für das gelehrte Schulwesen, und litten überdieß an dem Mangel einer selbstständigen Existenz. Ihr Eingehen kann daher auch weder im Allgemeinen einen Beweis für die Entbehrlichkeit eines solchen Organs abgeben, noch insbesondere für die eines Blattes von weiterer Bestimmung und selbstständigen Bestehens. Das frühe Ende von Brzozka's Centralbibliothek für das Schul- und Erziehungswesen könnte schon durch das längere Bestehen der Mager'schen Revue in Vergessenheit gebracht sein, wenn man anders diesem Journal die allgemeine Bedeutung einräumen will, die es selbst in Anspruch nimmt. Aber gerade diese Zeitschrift, wird man vielleicht einwenden, ersetzt ja hinlänglich, was etwa an der Gymnasialzeitung und ähnlichen Blättern verloren gegangen ist. Wir brauchen nicht erst darauf aufmerksam zu machen, daß die Ausdehnung einer Schulzeitung über das ganze Unterrichtsgebiet von der Volksschule bis zur Hochschule

ihr Bestehen von vornherein unsicher machen muß, weil sie eines Theils auf ein zu ungleichartiges Publikum berechnet ist, andern Theils von der Redaktion eine Umsicht fordert, die bei den Wenigsten zu finden sein möchte. Der Herausgeber der Revüe hat dieß selbst eingestanden, indem er neuerdings erklärt, daß er sich genöthigt sehe, die Besprechung der Universitäts-Angelegenheiten andern Zeitschriften zu überlassen. Sehen wir aber nur auf das, was die Revüe für die Mittelschule leistet, so dürfen wir zuversichtlich fragen, der wievielte Schulmann dieselbe noch als Organ des höheren Lehrstandes in Deutschland betrachtet wissen wolle? Offengestanden, die Abnahme dieser, in letzter Zeit einer gespreizten Eitelkeit dienenden Zeitschrift mußte uns gewissermaßen auffordern, mit unserem Plan nicht länger zurückzuhalten.

Zu diesem Entschluß gesellte sich der erwünschte Umstand, daß Herr J. C. Mäcken Sohn von seinem Vater eine vorzüglich durch ihren Schulbücherverlag bekannte Buchhandlung übernahm und sich zu einem Unternehmen, wie das vorliegende — selbst wenn es anfangs mit bedeutenden Opfern verknüpft wäre —, alsbald bereit erklärte. Wir standen daher nicht an, unsern Plan in besondern Prospecten einer namhaften Anzahl deutscher Schulmänner mitzutheilen und sie zum Beitritt einzuladen. Von Mehreren haben wir bereits jetzt, nach einigen Wochen, erfreuliche Zusagen erhalten. Auch die Uebrigen, hoffen wir, werden erkennen, daß wir zu rechter Zeit eine sich darbietende Gelegenheit ergriffen haben, um dem höheren Schulstand ein Organ der Mittheilung für seine speciellen Interessen zu gewinnen, und daß es hier weder auf ein Vordringen der Personen von Seiten der Redaktion, noch auf eine vortheilhafte Speculation von Seiten der Verlagshandlung abgesehen ist. Um somehr glauben wir auch auf dauernde Theilnahme und auf kräftige Unterstützung von Seiten der tüchtigsten Schulmänner rechnen zu dürfen.

Indem wir nun diese Blätter, in der durch die Sache gebotenen Beschränkung, einzig den Angelegenheiten des Unterrichts und der Erziehung in den Gelehrten- und Real-Schulen höheren und niederen Ranges, jedoch mit Ausdehnung auf alle Anstalten dieser Art in ganz Deutschland widmen, dürfen wir nicht fürchten, mit andern, bisher nicht genannten Zeitblättern in Concurrenz zu

treten. Die in ihrer Art vortrefflichen „Neuen Jahrbücher für Philologie und Pädagogik", redigirt von Jahn und Klotz, liefern zwar viele beachtenswerthe Aufsätze, welche in dieses Gebiet gehören, theils in Recensionen von Schulbüchern theils in kürzeren Anzeigen und Berichten; allein vorherrschend verfolgen sie doch die Zwecke der Philologie, und zwar in ziemlichem Maße die der gelehrten Philologie als einer Fachwissenschaft; wogegen diese sowohl als andere Fachwissenschaften, wie die Mathematik, nur von Seiten ihrer Anwendbarkeit in der Schule in den Bereich unserer Zeitschrift fallen. Ebendieß wollen wir mit dem Ausdruck „Lehrwissenschaften" bezeichnen, sowie wir den allgemeinen Titel „Mittelschule" als erschöpfende Bezeichnung des Umfangs, in welchem diese Blätter zu wirken bestimmt sind, und zugleich als kürzere Benennung gewählt haben. Seitdem namentlich der Ausdruck „Hochschule" für Universität ganz gäng' und gebe geworden ist, kann jener Gesammtname für unsere Anstalten weder undeutlich noch anstößig sein. Er begreift alle Lehranstalten unter sich, die zwischen der Volksschule und der Hochschule stehen, ist schon da und dort im Gebrauch und dürfte vielleicht bald allgemeine Anerkennung finden. Wenn er auch hie und da noch in einem uneigentlichen Sinn zur Bezeichnung einer besondern deutschen Schulklasse gebraucht wird, so kann dieß seiner eigentlichen Bedeutung keinen Eintrag thun. — Doch vom Namen und von der äußern Veranlassung kommen wir endlich zur Sache!

Ueber Richtung und Zweck unserer Zeitschrift spricht sich der ausgegebene Prospect folgender Maßen aus:

„Leitender Grundsatz wird nicht etwa die Behauptung oder Bekämpfung einer in der Gegenwart herrschenden Richtung oder auch eine erkünstelte Vermittlung vorhandener Gegensätze sein, sondern, wie die Gegenwart selbst die entgegengesetzten Richtungen des Humanismus und Realismus in ihrer lebendigen Dialektik durch fortgesetzte, selbstständige Entwicklung jedes Theils frei gewähren läßt, so wollen wir in diesen Blättern einer freien und gründlichen Erörterung der beiderseitigen Interessen, sei es in wissenschaftlicher Begründung oder in gegenseitiger Bekämpfung und Vertheidigung, zum Wort verhelfen. Nur in einem Punkt wissen

wir indessen beide Richtungen zum voraus einig: darin, daß religiöse Erziehung die Grundlage der öffentlichen Erziehung sein müsse, damit durch sie der feste Grund einer probehaltigen Gesinnung für das Leben und die Wissenschaft in die Jugend gelegt werde.

Was sodann die verschiedenen Methoden betrifft, so soll einer gründlichen theoretischen Prüfung stets eine genaue und zuverläßige Berichterstattung über die damit gemachten Versuche und die erzielten Leistungen zur Seite gehen. Auch die organischen Einrichtungen der Lehranstalten, welche da und dort, besonders aber in unserem engeren Vaterlande, noch einer durchgreifenden Veränderung entgegensehen, werden erfahrenen Schulmännern zur vorurtheilsfreien Prüfung und Beurtheilung in dieser Zeitschrift empfohlen. Ebenso werden wir darauf bedacht sein, über die Beförderungsmittel und den wirklichen Fortgang der gymnastischen Uebungen der Jugend in allen deutschen Staaten von Zeit zu Zeit neue Mittheilungen machen zu können".

Die zuerst erwähnten Punkte erfordern noch einige Erläuterung.

Vor allen Dingen verlangt die Entwicklung der Realschule auch von Seiten des Humanismus entschiedene Anerkennung und Beachtung. Sie hat bereits die Stufe hinter sich, auf welcher sie ein bloßes Zeitbedürfniß war, und fängt an ein wesentliches Element in der Bildung des Mittelstandes zu werden.

Vor 10 Jahren hatte sie kaum die ersten Schritte gethan, um sich neben der Gelehrtenschule einen Platz zu erkämpfen. Man sah sie als Eindringling an, und es entbrannte über ihrer Ausbreitung auf dem Boden des öffentlichen Unterrichts auf's Neue der Streit des Humanismus und Realismus. Damals hatte es noch einen Sinn, wenn eine Schulzeitung, die sich ausschließlich dem Interesse des Gymnasiums widmete und den Realismus bekämpfte, sich dennoch eine allgemeine nennen ließ oder doch den Charakter der Allgemeinheit an sich haben wollte. Dieß ist anders geworden. Der Streit ist zur Hälfte factisch entschieden. Es handelt sich jetzt um die gegenseitige Stellung und — was freilich für den andern Theil von noch größerer Wichtigkeit ist, — um die innere Organisation dieses Theils. Aber auch die Gelehrtenschule hat bereits

Mehreres von den Principien des Realismus in sich aufnehmen müssen. Es ist dadurch ein todtes Element in ihr belebt worden, und „Umgestaltung nach den Anforderungen der Gegenwart" ist auch hier die Losung. Selbst die Philologie in ihrer neueren Richtung auf Real-Erkenntniß des Alterthums kommt diesem Verlangen der Zeit entgegen. Bei dieser Wendung der Dinge kann kein Theil gegen den andern gleichgültig sein, darf am wenigsten die humanistische Schule sich abschließen und ihre Sachen für sich behalten wollen. Dabei verkennen wir die wesentliche Verschiedenheit beider Bildungsarten nicht. Aber wir suchen sie auch nicht in dem abstrakten Gegensatz des Theoretischen und Praktischen, des Idealen und Realen, des Formellen und Materiellen. Es ist in einer Versammlung von philologischen und Reallehrern gesagt worden, es sei falsch, wenn man glaube, daß die Realschule nur eine materielle Tendenz habe; da könnte sie durch den „Faullenzer" (Rechentafeln) ersetzt werden. Sie bilde ebensogut formell, als die Lateinschule. Allerdings, schon als Schule thut sie das; nur auf eine etwas andere Weise.

Die Mathematik ist die eigenthümliche Lehrwissenschaft der Realschule, wie die Grammatik es für das Gymnasium ist. Jene ist der Schlüssel zur Erkenntniß, Benutzung und Beherrschung der Natur, wie diese zur Eröffnung der Schätze des Geistes. Die Anwendung auf das praktische Leben ist zwar das Ziel der Realschule, aber ihre Aufgabe ist das Verstehenlernen, und hier tritt die etymologische Bedeutung des Wortes Mathematik in ihr Recht ein. Insofern kann man sagen, der wesentliche Unterricht der Realschule sei formeller als der classische, weil die Mathematik die realen Gegenstände ihrer Anwendung noch außer und neben sich hat, während der classische Sprachunterricht das Reale schon involvirt, weil die Sprache nur an und mit den Sachen vollständig gelernt wird. Es ist der Unterschied des discursiven Erkennens, des Begreifens, und des intuitiven, der abstrakten Anschauung. Auf diese Art scheinen freilich beide Richtungen, Humanismus und Realismus, am weitesten auseinanderzugehen, und diejenigen, welche auf dem einen Extrem stehen, sind leicht geneigt, alles was mit der entgegengesetzten Richtung verwandt ist, auszuschließen oder

doch als Nebensache zu betrachten. Richtig unterschieden ist aber die Sprachlehre als secundäres Bildungsmittel für die Realschule so unentbehrlich, als der mathematische Unterricht für das Gymnasium. Das Formellbildende in Beiden ist das logische Element. Die Logik des Technikers liegt in der Mathematik, wie die des Philologen in der Sprache. Um allgemein anwendbar zu werden, bedarf die eine Bildungsart der Ergänzung durch die andere. Diese wird insofern eben das Materielle an jener. Daher gehören in der Realschule die Sprachen, die Realien im engern Sinn (Geschichte, Geographie), nothwendig zum stoffartigen Unterricht; sie dienen aber zugleich dem formellen Bildungselement. In der Gelehrtenschule dagegen steht die Mathematik auf der Seite dieser Realien. Nach dieser Auffassung müssen zwar die beiderseitigen Anstalten in ihrer Fortentwicklung allerdings jede ihren eigenen Weg gehen und sich möglichst selbstständig zu gestalten suchen; gleichwohl kann es nicht scheinen, als ob die beiden Richtungen gar kein gemeinschaftliches Interesse hätten. Sie haben dieselbe Aufgabe der formellen Verstandesbildung, die Gesetze in den Erscheinungen kennen zu lernen; zum Theil auch dieselben Mittel dieser logischen Ausbildung, nur die eine vorherrschend dieses, die andere jenes: es kommt nur darauf an, wie diese Mittel nach ihrer verschiedenen Stellung zu einander im Unterricht angewandt werden. Eine Frage, bei welcher gewiß jeder Theil auch für den andern sich interessiren muß.

Diese Darstellung des Verhältnisses der beiden Richtungen der Schule will jedoch nichts weniger als eine Doctrin unserer Zeitschrift seyn. Vielmehr soll sie nur die Differenz im Princip der neuen Richtung, soweit dieses bis jetzt hervorgetreten ist, möglichst klar machen. Wenn nun aber neuerdings im Gegensatz gegen diese Auffassung des Verhältnisses von Real- und Gelehrtenschule die Sache so dargestellt wird, daß man die untere und die obere Realschule von einander trennt und die letztere als Berufsschule der ersteren als Bürgerschule gegenüber stellt *), wenn man in Beziehung auf

*) So namentlich Kapp in der Einleitung zu seiner Gymnasialpädagogik (Arnsberg 1841), welcher überdieß die Bürgerschule, als Vorstellungsschule,

dieſe wenigſtens den Verſuch gemacht hat, das Einheitsprincip des Realunterrichtes ebenfalls in der Sprachlehre zu finden, ſey es daß man die Mutterſprache als das Umfaſſende aller übrigen Fächer, oder die franzöſiſche als Surrogat der lateiniſchen Sprache, an die Spitze ſtellt; ſo iſt dieß Alles nur ein Beweis, daß die Realſchule ſich factiſch noch nicht überall von der Gelehrtenſchule losgemacht und umſomehr Urſache hat an den ſprachlichen Verhandlungen einer Zeitſchrift für das Schulweſen Antheil zu nehmen. Gerade dieſer Umſtand ſcheint es mit ſich zu bringen, daß man mit der Methode ſowohl des franzöſiſchen als des deutſchen Unterrichts in der Realſchule noch gar nicht im Reinen iſt, daß man erſt jetzt ernſtlich zu fragen anfängt, ob der logiſch-grammatiſche Unterricht oder die Stilübung vorherrſchen ſoll, in welches Verhältniß beide dem Zeitaufwand und der innern Beziehung nach zu einander zu ſetzen, und wie namentlich die Stilbildung und Sprechfertigkeit am beſten zu betreiben ſey. Fragen genug, über welche durch gegenſeitige Mittheilung von Erfahrungen der beſte Aufſchluß gegeben werden kann.

In der Gelehrtenſchule, zumal in den unteren Claſſen ſtreiten ſich ebenfalls noch die logiſch-grammatiſche und die empiriſche Methode um den Vorrang. Ueber Nothwendigkeit oder Entbehrlichkeit, über Einrichtung und Gebrauch von Chreſtomathien gehen die Meinungen zum Theil weit auseinander. Neue Methoden, die das Lernen erleichtern und das Behalten ſichern wollen, kommen auf; und von manchen Seiten wird mehr Unterricht in der Mathematik (Geometrie) und ſelbſt im Franzöſiſchen, wenigſtens für die Nichtgriechiſchlernenden, in Anſpruch genommen. In Betreff der höhern Claſſen ſtehen ſich gegenwärtig die Meinungen über das Griechiſche am ſchroffſten entgegen, indem von der einen Seite daſſelbe für

---

dem Gymnaſium nicht parallel gehen, ſondern unter dieſem, oder vielmehr in demſelben, als der Denk- oder Begriffsſchule ſtehen läßt, ſofern in ihr die beiden Vorſtufen, die Anſchauungs- (Volks-)ſchule und die Vorſtellungs- (Bürger)ſchule vollſtändig repräſentirt ſeyen. — Auch Rümelin in ſeiner ſo eben erſchienenen (unten angezeigten) Schrift ordnet die Realſchule, die er nur als höhere Volksſchule betrachtet, der Gelehrtenſchule unter, und weist ihr den Unterricht in der Mutterſprache als Hauptſach zu.

ganz entbehrlich erklärt wird, während es auf der andern Viele zu einem obligatorischen Pensum erklärt wissen möchten. Und wenn auch der gewaltige Anlauf, den man erst kürzlich gegen das Griechische im Gymnasium genommen hat, durch gewichtige Stimmen zurückgeschlagen ist, so bleibt doch die Stellung dieses Faches in der Reihe der übrigen solang etwas schwankend, als es nicht in gleiche Rechte mit denselben eingesetzt ist.

Ebenso verhält es sich mit dem deutschen Sprachunterricht, den Einige, auf die Autorität J. Grimm's sich berufend, neben dem Unterricht in fremden Sprachen für ganz entbehrlich erklären; während Andere gerade an diesem Unterricht durch die Erfahrung sich überzeugt haben, wie nachtheilig es sei, wenn der Schüler die einfachen Gesetze der Flexion und der Syntax seiner Muttersprache nicht kenne und auf eine bewußtlose Analogie angewiesen bleibe.

Alle diese Andeutungen sollen nicht den gegenwärtigen Zustand des öffentlichen Unterrichts in ein zweifelhaftes Licht stellen, sondern blos zeigen, daß wir uns auf diesem Felde noch in der Bewegung zum Fortschritt befinden, und daß es demnach erfahrenen Schulmännern nicht an Stoff mangeln wird, ihre Ansichten, Urtheile und Wünsche durch das Organ dieser Zeitschrift zur Oeffentlichkeit zu bringen.

Derjenige Lehr-Gegenstand, welcher gegenwärtig die stärksten Differenzen herbeizuführen scheint, und bereits zu wiederholten Angriffen auf die Gymnasien und die gelehrten Schulen überhaupt Anlaß gegeben hat, die Religion, dürfte in diesen Blättern am richtigsten gewürdigt werden, wenn wir ihn von der Seite seines nachhaltigen Einflußes auffassen. Wer eine besondere, so oder anders gefärbte religiöse Ansicht in der Schule einpflanzen will, wird nicht nur seinen besondern Zweck verfehlen, sondern sogar dem allgemeinen Zweck der sittlich-religiösen Bildung entgegen arbeiten. Es kommt Alles darauf an, daß die Lehren der Religion in den Schülern zu Grundsätzen, zur probehaltigen Gesinnung werden können. Dann werden die Früchte der Schule von selbst ihre Vertheidigung gegen alle Verdächtigung und Verketzerung führen. Jenes kann aber nur geschehen, wenn der Lehrer dem Schüler das gibt, was zur Ueberzeugung in ihm werden kann und was nicht mit dem gesammten

Inhalt seiner intellectuellen Bildung in schroffen Widerspruche steht. Es ist klar, daß diß auf der untern Bildungsstufe auf andere Weise geschehen muß, als auf einer höheren. Auf der ersteren kann die Religion, als Lehrgegenstand, dem Schüler nur in der einfachsten Form der Ueberlieferung beigebracht werden. Diese Form ist die biblische. Nur in der Form der Naivität, in welcher ihn die Bibel gibt, kann das zartere Alter den religiösen Stoff unverfälscht in sich aufnehmen. Es kann daher kein Streit darüber seyn, daß der Schulunterricht nicht nur in den untersten Classen dabei stehen bleiben soll, sondern auch in den mittlern diese Form nicht ganz verlassen darf. Seitdem das häufigere Bibellesen in den gelehrten Schulen eingegangen ist, bemerkt man bei den Zöglingen derselben einen auffallenden Mangel an Bibelkenntniß, der in den höheren Classen immer greller hervortritt. Dieser Mangel macht nicht blos eine nachtheilige Lücke in den historischen Kenntnissen des Schülers, sondern er beraubt ihn auch der positiven Grundlage religiöser Gefühle und Gedanken, und trägt unstreitig die Schuld mit, wenn irgendwo der Vorwurf der Unchristlichkeit gegen die gelehrte Schule nicht ganz ungegründet erscheint. Zunächst freilich schreibt man diese dem Einfluß der heidnischen Lectüre zu; wir wollen aber sehen, ob sich derselbe Vorwurf nicht in Kurzem auch gegen die Realschulen wendet, wenn sie nicht auch in diesem Punct einer guten Volksschule es zuvorthun wollen. Ebendeßwegen halten wir auch das gegen die sogenannte Unchristlichkeit der Gelehrtenschule vorgeschlagene Präservativ für etwas ganz Unnützes und Zweckwidriges. Nur durch Bekanntschaft mit der Bibel und der in ihr niedergelegten Geschichte wird die Religion Eigenthum des Knaben, durch jene lebt er sich in sie hinein, und sie erscheint ihm dadurch in einer so eigenthümlichen Gestalt, daß die heidnische Welt, mit der er sonst bekannt wird, gar nicht damit in Vergleichung kommt. Es wäre überflüßig, ja thöricht, die Religion in den classischen Unterricht hineinziehen und sie dort als purgatorisches Mittel gebrauchen zu wollen, weil sie zu diesem den entschiedenen Gegensatz bildet. Der Religionsunterricht müßte dadurch nothwendig eine polemische Farbe annehmen, und seine Wirkung auf das jugendliche Gemüth selbst aufheben, oder ganz gegen die wohlmeinende Absicht frühzeitige Grübeleien und

Zweifel wecken, auf die der Schüler sonst nicht so bald gekommen wäre. Man wird behaupten dürfen, daß in der Regel dem Schüler bis in das Jahr der Confirmation die unvermittelte Auffassung der biblischen Geschichte ohne alle Vergleichung genug thue. Allerdings soll der Religionsunterricht mit älteren Schülern (zumal an den oberen Classen) weiter gehen, aber einen bessern Grund wird er nicht legen können, als wenn er bewirkt, daß es dem Zögling überall im Leben und im Studium nur um Wahrheit zu thun ist. Diß ist das Gewissen, das die religiöse Erziehung der Schule dem Schüler einpflanzen kann. Es ist die Religion alles Unterrichts. Und in der That erzieht in dieser Weise aller Unterricht. Man will ja in neuester Zeit den Religionsunterricht vorzugsweise als Erziehungsmittel, weniger als Lehrfach behandelt wissen. Dann ist umgekehrt aller gute Unterricht auch religiös. Er bildet sittlich, ohne daß die Religion in jedes Lehrfach hineingezogen wird. Die gesammte Schulerziehung ist die Wirkung zweier Coefficienten, des Unterrichts und der Zucht, die beide durch die Persönlichkeit des Lehrers in Eins zusammengehalten werden.

Die Vorrede hat sich hier fast absichtlich in eine Erörterung von Grundsätzen verlaufen, die noch weiter ausgeführt werden müßten, wenn nicht unmittelbar darauf ein eigener Aufsatz über diesen Gegenstand folgte. Es schien aber nöthig, sich von vornherein über diese Frage auszusprechen, ebenweil diese von Vielen als ein kitzlicher Punkt betrachtet wird.

Wenn wir endlich in der Ankündigung zur Besprechung der organischen Einrichtungen der Lehranstalten auffordern, so ist, wie sich von selbst versteht, damit entfernt nicht eine blos tadelnde Kritik derselben gemeint, im Gegentheil glauben wir, daß das Locale und Provincielle der Schuleinrichtungen den besten Anlaß gebe, allgemeine Fragen auf eine positive und zugleich interessante und fruchtbare Weise zu erörtern. Allgemeines ist genug über Humanismus und Realismus, über Gymnasien- und Gewerbschulen geschrieben worden; es dürfte an der Zeit sein, das, was in Folge des Streites sich im Leben gestaltet hat, näher anzusehen, und das, was in der Bewegung zurückgeblieben ist, einer neuen Prüfung zu unterziehen. Es wird bezeichnend genug sein, wenn wir bekennen, daß die Zeitschrift

dem vernünftigen Fortschritt der Reform huldige, in der Art, daß sie das Gute und Tüchtige der bestehenden Einrichtungen und Methoden eben so sehr zu vertheidigen als das Bessere der neuen zu empfehlen suchen wird.

In eine ganz neue Verbindung sind unsere Schulen durch die Einrichtung von Turnanstalten eingetreten. Das eigentliche Verhältniß scheint sich noch nirgends festgestaltet zu haben, indem man da und dort noch sich gegen die Verantwortlichkeit, welche die Schule übernehmen soll, sträubt. Abweisen wird sie aber die Sorge für die körperliche Ausbildung nach der ganzen Richtung der Zeit nicht können, und um so unabweislicher erscheint es, auch diese Frage in den von uns eröffneten Sprechsaal einzuführen.

Wir hoffen, daß unsere Zeitschrift in allen Fragen sowohl durch Freimüthigkeit und Unparteilichkeit als durch Mäßigung und Anstand die Theilnahme des gesammten Lehrstandes, dem sie gewidmet ist, und die Achtung des größeren Publikums sich erwerbe, und empfehlen sie wiederholt der freundlichen Unterstützung erfahrener und einsichtsvoller Schulmänner.

S.

I. Abhandlungen.

1. Religion und Schule.

Im christlichen Staate gilt, wenn auch nicht immer im Leben, doch allgemein in der Theorie die Lehre, daß die Religion das höchste Gut des Menschen oder das Mittel zur Erreichung des höchsten Gutes sey; daß also nach ihr vor Allem das Streben des Menschen gehen müsse, und anderes dergleichen, was zur Verherrlichung dieses Gegenstandes dient. Wird diese Lehre auf das Gebiet der Schule angewendet, so erhält diese die Aufgabe, auf das Pflanzen und Gedeihen dieses edelsten aller Gewächse das erste Augenmerk zu richten. Und wirklich wird dieser Grundsatz in der Volksschule ihrem ganzen Organismus nach befolgt. Sie bildet einen wesentlichen Theil der Kirche, steht deßwegen unter der unmittelbaren Vormundschaft derselben und trägt ihre Farbe in den kleinsten Einzelnheiten des Unterrichts. Der Stoff zum Memoriren ist größtentheils ein religiöser, der Unterricht im Lesen und Schreiben, sogar seinem mechanischen Theile nach, zieht aus dem Religionsgebiete seine Nahrung. Versteigt man sich je zu den Fächern der Weltgeschichte und Geographie, so werden auch diese in der Regel eine wesentlich religiöse Färbung erhalten, und nur mit dem Rechenunterrichte thut die Volksschule einen kühnen Schritt mitten in die Weltlichkeit, in die materiellen Interessen hinein. Wie weit das Alles mit den Grundsätzen einer gesunden Pädagogik sich vertrage, und ob hierin nicht häufig das Maas überschritten werde, wie wohl schon behauptet worden ist, dieß mögen Andere anderswo untersuchen. So viel aber ist Thatsache, daß der Principat der

Religion wenigstens äußerlich in den Realschulen, noch mehr vielleicht in den lateinischen Schulen ein Ende erreicht hat.

Dieß gilt vor Allem in quantitativer Hinsicht. Nicht bloß wird auf die Religion, das Memoriren religiöser Stoffe mit eingerechnet, verhältnißmäßig wenig Zeit verwendet, sondern die Lehrfächer sind auch großentheils der Art, daß ohne Zwang nicht auf das Gebiet der Religion hinübergeschielt werden kann. Endlich ist auch die Berührung, in welche diese Schulen mit der Kirche treten, verhältnißmäßig unbedeutend. Daß deßwegen über Verweltlichung durch Humanismus und Realismus vielfach geklagt wird, ist bekannt, ja Manche wollten schon die Verbreitung des Unglaubens und die Versenkung in das Materielle dieser Einrichtung der lateinischen und Real-Schule zuschreiben. Hand in Hand mit diesen Klagen gehen die Versuche, die verirrten Schafe aus der Wildniß in ihre Hürden zurückzuführen, und namentlich den Humanismus, der vollends gar in Gefahr ist zum Paganismus zu werden, zu christianisiren.

Die erste Frage daher, die zu beantworten ist, wäre die: Führt das Vorherrschen des philologischen und realistischen Elements in unsern zwischen Volksschule und Hochschule in der Mitte stehenden Real- und niedern Gelehrtenschulen nothwendig zu einer der Religion und Sittlichkeit gefährlichen Verweltlichung? Und wir antworten sogleich mit einem herzhaften Nein.

Ich will von einem gewiß religiösen, orthodoxen und populären Satze ausgehen: der Mensch soll darnach trachten, daß er in den Himmel komme. Folglich hat vor Allem die Erziehung in Haus, Kirche und Schule ihr Augenmerk darauf zu richten, daß sie den Zögling auf den Weg stelle, der zum Himmel führt, und ihm die rechten Mittel an die Hand gebe, um auf demselben zu beharren. Nun gelangt man aber bekanntlich in der Regel nicht mit einem Sprunge an das Ziel; sondern der Weg ist häufig nicht bloß eng und schmal, sondern auch lange und mühsam und voll Hindernisse. Der Weg geht durchs Leben, und darum hat die Erziehung, hat die Schule vor Allem die Aufgabe, Menschen zu bilden, die einmal im Leben, in der Welt brauchbar sind. Mit Beten und Singen

aber kommt man nicht durch die Welt. Das war ja gerade die große Verirrung des Mönchthums, daß ſie in dieſem Leben aus der Welt flohen, um deſto leichter zum Himmel tüchtig zu werden. Ja freilich deſto leichter; denn es iſt überhaupt leichter, aus einem Kampfe feige zu fliehen, als ihn durchzukämpfen bis zum Siege. Es iſt ein großer Fortſchritt im modernen Staate, daß die verſchiedenen Berufsarten als organiſche Glieder des Ganzen angeſehen und dadurch geadelt werden. Dieſen Adel erhalten ſie aber namentlich auch dadurch, daß zu jedem formell dieſelben Tugenden verlangt werden; und dieſe anzuerziehen iſt hauptſächlich die Aufgabe der Schule; und dieſe Aufgabe kann ſie löſen, welcher Art auch die Materie ſeyn mag, mit der ſie ſich zunächſt beſchäftigt.

Daß die Unterrichtsgegenſtände in unſern niedern Gelehrtenſchulen für den künftigen Kirchen- und Staatsdiener, in unſern Realſchulen für den künftigen Gewerbsmann im Allgemeinen zweckmäßig beſtimmt ſind, wird Niemand beſtreiten; und um die Unterſuchung dieſes Punktes im Einzelnen handelt es ſich hier durchaus nicht, ſondern bloß darum, in welchem Verhältniß ſie zu der religiös-chriſtlichen Erziehung ſtehen. Was zuerſt die intellectuelle Seite betrifft, ſo behaupte ich: ein Lehrer, dem es vor Allem um das Religiöſe und Chriſtliche zu thun iſt, kann recht wohl einen ſchlechten, unmethodiſchen Unterricht ertheilen und ſomit ſeinen nächſten Zweck verfehlen; umgekehrt dagegen, wenn ein Lehrer einen guten methodiſchen Unterricht ertheilt, wenn er ſein nächſtes Ziel genau vor Augen hat, ſo wird ſeinen Schülern das Andere, wenn auch nicht von ſelbſt, doch viel leichter zufallen. Der Beweis iſt nicht ſchwer. Die Methode ſoll vor Allem ſich die Aufgabe ſtellen, den Schüler nicht auf die leichteſte Art, wie Manche meinen, ſondern ſo zu unterrichten, daß ihm in Wirklichkeit ein Erkenntniß mitgetheilt wird. An die logiſche Anlage, die bei jedem Schüler vorausgeſetzt werden muß, wendet ſich vor Allem der Unterricht; je logiſcher er alſo iſt, deſto mehr wird er bei jener Anlage Anklang finden. Das iſt die Hebammenkunſt, die, was in den Köpfen ſchlummert, als reife Geburt zu Tage fördert. Der Lehrer gibt in vielen Fällen dem Schüler nichts Fremdes, ſondern er läßt ihn nur entdecken, was er in ſich ſelber hat. Nur anzünden darf

der Lehrer das Licht, der Brennstoff ist schon gegeben. Allerdings befindet sich Alles in einem chaotischen Zustande; in diesen muß der Lehrer Ordnung, Klarheit bringen. Der Zweck des Unterrichts ist vor Allem Aufklärung. Sollte nun das der Religion zuwiderlaufen? wird sie nicht vielmehr dadurch befördert? Dieß läßt sich an jedem einzelnen Unterrichtsgegenstande nachweisen. Sollte z. B. die Geographie, die Naturlehre überhaupt der Religion Eintrag thun? Offenbar führt eine richtige Erkenntniß der Schöpfung eher zur richtigen Erkenntniß des Schöpfers, als eine falsche. Offenbar erzählt eine geordnete Welt die Ehre Gottes besser, als ein Chaos, man müßte nur, was freilich oft geschieht, den trüben Empfindungen des gedankenlosen Staunens einen höheren Werth geben, als den klaren und bewußten Gefühlen einer denkenden Bewunderung. Doch ich streite vielleicht gegen eingebildete Gegner, und will daher nur noch den Nutzen berühren, den sogar die Mathmatik in religiöser Hinsicht gewähren kann. Das ist gerade, heißt es, der Uebelstand, daß man neuerdings die transscendenten Wahrheiten der Religion in endliche mathematische Formeln fassen will. Darauf zu antworten wird es noch später Gelegenheit geben. Der formelle Nutzen der Mathematik ist, wie man zu sagen pflegt, der, daß sie den Kopf ausputzt. Also auch hier handelt sichs um die Klarheit. Welche schrecklichen Erscheinungen auf dem Gebiete der Religion ihren Ursprung der Unklarheit verdanken, ist bekannt. Gewiß, hätten im Mittelalter die Leute rechnen können, es wäre nicht möglich gewesen, ihre Geister in solche Fesseln zu schmieden. Doch nicht eigentlich der Umstand, daß solchen Gegenständen, wie Geschichte und Geographie im Verhältniß zur Religion mehr Zeit gewidmet wird, sondern die Art, wie dieß häufig der Religion gegenüber geschehe, wird hauptsächlich von denen angegriffen, die in der realistischen Tendenz des Unterrichts eine Verweltlichung sehen. Sie behaupten nämlich, gerade diese Pensen sollen durch die Religion ihre rechte Weihe bekommen; durch die Kenntniß der Welt in ihrer Entwicklung und in ihrer gegenwärtigen Gestalt nach der organischen und unorganischen Seite, solle der Schüler zur Erkenntniß Gottes gelangen. Ganz gewiß; nur auf die rechte Art dabei kommt Alles an, und hier gilt wieder der Satz: wer die

Geographie und die Geſchichte nach den der Wiſſenſchaft inwohnenden, von ihr ſelber geforderten Geſetzen betreibt, der wird damit auch der Religion in die Hände arbeiten, ſtatt derſelben zu ſchaden; wer dagegen jene Geſetze vernachläßigt, und damit der Religion einen Gefallen zu thun meint, der irrt ſich gewaltig.

Der Unterricht in der Geographie hat bekanntlich in der neueſten Zeit einen beſondern Aufſchwung erhalten. An die Stelle des Tabellariſchen, der unverbundenen Aufzählung von Namen und Zahlen iſt vor Allem die Betrachtungsweiſe getreten, welche die Erde als ein belebtes, der Entwicklung fähiges Weſen behandelt. Hier handelt es ſich alſo hauptſächlich darum, ein anſchauliches und belebtes Bild den Schülern zu geben, das auf der einen Seite durch buntes Allerlei das Auge ergötzt, auf der andern aber durch die vollendete Ordnung dem denkenden Geiſte Bewunderung abnöthigt. Wird auf ſolche Weiſe der Seele des Schülers der Blick in die unabſehbaren Fernen des geſtirnten Himmels eröffnet, wird ſie durch alle Länder und Meere geführt, um die Herrlichkeit derſelben ſammt ihren Schrecken zu ſchauen, werden ihr die Tiefen der Berge geöffnet, wo ſie die Natur in ihrem ſtillen Schaffen belauſcht, ſo geht ihr die Ahnung des unendlichen Geiſtes, der das Alles ſchöpferiſch durchdringt und erhält, von ſelbſt auf; und allerdings wird ſich leicht ein Punct darbieten, wo die Naturwiſſenſchaft in die Religion ohne Zwang übergeht. Man denke ſich dagegen einen Lehrer der des Stoffes und der Form nicht mächtig die Welt als ein todtes Aggregat von unordentlich zuſammengewürfelten Gegenſtänden behandelt; wenn er auch durch fromme Anmerkungen, durch ein „ſehet, ſo weiſe iſt Alles von Gott eingerichtet und dergl.“ den religiöſen Sinn wecken will, es wird ihm nicht gelingen, ſeinen Zweck zu erreichen; denn Langeweile, und dazu führt ſeine Methode nothwendig, und Andacht ſind directe Gegentheile. Alſo auch hier gilt der Grundſatz: trachtet am erſten nach der Methode, ſo wird euch das übrige von ſelbſt zufallen. Nur in einem durch geiſtvollen Unterricht geweckten und belebten Herzen kann auch das Licht der Religion angezündet werden; während umgekehrt der Schüler in der Regel ſo viel Tact beſitzt, daß er religiöſe Phraſen, zur Unzeit angebracht und aufgedrängt eben für ſolche hält und als ſolche nicht achtet, wenn nicht gar verachtet.

Fast noch enger ist der Zusammenhang, in welchem mit der Religion die Geschichte steht. Von dieser kann noch augenscheinlicher verlangt werden, daß sie christlich getrieben werde. Nur darf man auch hier die Sache nicht äußerlich fassen, sondern sie gibt sich innen heraus von selber; den gegebenen Stoff richtig, historisch d. h. nach den Gesezen der Geschichte behandeln, heißt ihn religiös, christlich behandeln. Die Geschichte der Menschheit ist die Geschichte des Christenthums. Sie zerfällt in zwei Haupttheile, in die vorchristliche und in die christliche Periode; in die Zeit der Vorbereitung auf das Christenthum und in die Zeit seiner Einführung in die Welt. Damit aber wird die gewöhnliche, scheinbar weltliche Eintheilung in alte, mittlere und neuere Zeit nicht umgestoßen, sondern bestätigt. Freilich, wer mit der leiblichen Geburt Christi einen neuen Abschnitt in der Geschichte beginnt, der weiß auch nicht das geringste von den Ansprüchen, die an eine geschichtliche Eintheilung gemacht werden müßen; ebensowenig gehört die Schöpfungsgeschichte in die Menschen- oder Völker-Geschichte. Vielmehr finden wir, so wie ein Lichtstrahl das Dunkel der Sage durchdringt, zerstreute Völker auf der Erde, die sich jedes auf seine Weise von der Rohheit zur Cultur emporarbeiten, jedes auf seine Weise den Herrn suchen. Darum muß auch bei der alten Geschichte bei den einzelnen Völkern die Religion besonders berücksichtigt werden, weil ohne sie die politischen Verhältnisse nicht begriffen werden können. Als einzig in seiner Art steht hier das israelitische Volk da, dem man von keinem Standpunct der Betrachtung aus den Namen des auserwählten Volkes Gottes verweigern wird. Der gewöhnliche wiederkehrende Lauf der Dinge im Alterthum ist nun der, daß verschiedene Reiche von einem einzigen verschlungen werden, und dadurch erhalten wir die einzelnen Abschnitte der alten Geschichte; die Zeit bis zum Perserreiche durch Cyrus, bis Alexander, bis Augustus, und den Verfall des römischen Reichs; daher auch, beiläufig bemerkt, die versinnlichenden Darstellungen der Geschichte, wo die Völker als Ströme, die Weltreiche als Meere gezeichnet werden, besonders in der alten Geschichte sich als zweckmäßig bewähren. — Zwar verbreitete sich das Christenthum schon in der alten Zeit über einen großen Theil des römischen Reichs; aber, dieses selber war in seinem innersten Mark verfault,

nicht dieſes war beſtimmt, das neue Element in ſich aufzunehmen. Man faßt nicht neuen Wein in alte Schläuche, man ſezt nicht einen neuen Lappen auf ein altes Kleid. Sondern die friſche, noch rohe, aber für Alles empfängliche Nation der Germanen war das Saatfeld, wo das neue Samenkorn erſt gedeihen und Früchte tragen konnte. Darum laſſen wir zuvor das römiſche Reich ungeachtet der Anfänge des Chriſtenthums, als der Vorboten der neuen Zeit, zu Grunde gehen, und nun erſt, nach der Völkerwanderung beginnt die eigentliche Zeit des Chriſtenthums; die germaniſch-chriſtliche Periode. Doch zuerſt bildete ſich aus der Verſchmelzung des feudalen und chriſtlichen Elements die Hierarchie; die Geſchichte des Mittelalters iſt die Geſchichte des gebundenen Chriſtenthums; erſt mit der Reformation (mit dieſer, nicht mit der Entdeckung Amerikas beginnt die neue Zeit) tritt die Periode der Freiheit ein. — Das Alles nun kann auch dem Schüler, natürlich nach dem Alter auf verſchiedene Weiſe, klar gemacht werden; und er wird dadurch eine großartige Weltanſchauung bekommen. Bei Jüngeren wird beſonders das biographiſche Element vorherrſchen. Man wird da und dort an concrete Geſtalten den Geiſt eines ganzen Zeitalters anknüpfen können. Zugleich iſt der Unterricht in der Geſchichte das beſte und geeignetſte Mittel, auch jüngere Schüler für das Hohe und Große zu begeiſtern und namentlich einen regen Sinn für Recht und Freiheit in ſie zu pflanzen, aber auch dieſes nicht durch quer angebrachte moraliſche Nuzanwendungen und fromme Sittenſprüche, ſondern durch eine geiſt- und lebensvolle Darſtellung des Geſchehenen, aus welcher ſich das Uebrige durch das rege Gefühl der Jugend für das Edle und Kräftige von ſelbſt ergibt. Man braucht den Knaben nicht immer ausdrücklich zu ſagen: das war abſcheulich, das war gottlos, das war edel und fromm. Er nimmt ſogleich mit richtigem Tacte Partei für oder wider; durch Nuzanwendungen wird das Intereſſe zurückgeſchreckt, die Sache ſelbſt verwäſſert. Darum gilt auch hier der Grundſaz: die Darſtellung iſt durch den Stoff gegeben: alles andre muß als fremdartig ferngehalten werden; eine richtige Behandluug des Stoffes aber beeinträchtigt nicht, ſondern befördert die Religion.

So weit wäre die Sache des Realismus gerettet und es fragt ſich, ob der Humanismus mit denſelben Waffen ſtreiten kann. Beim

Humanismus muß bekanntlich das formelle und materielle Element unterschieden werden, und wenn auch nach der bisherigen Praxis im Knabenalter die Form, im Jünglingsalter der Stoff vorherrscht, so wird doch ein zweckmäßiger Unterricht nie eines von dem andern ganz und gar trennen. Aber wie nun? hier scheint beides Stoff und Form von Gott verlassen zu seyn? — Noch ist in ziemlich frischem Andenken des deutschen Publicums jener Streit über Classiker und Bibel; und wenn gleich damals die Sache von allen möglichen Seiten beleuchtet worden ist, so kann doch die gegenwärtige Abhandlung ihrem Inhalt und ihrer Tendenz noch um so weniger Umgang von derselben nehmen, da in der Wirklichkeit die Parteien immer noch unversöhnt einander gegenüberstehen.

Ob für den künftigen Staatsdiener im weiteren Sinne des Worts classische Bildung nothwendig ist, oder nicht, die Entscheidung dieser Frage gehört nicht hieher; wir setzen sie **de facto** als bejaht voraus. Nun könnte freilich darüber gesprochen werden, ob nicht der formelle Nuzen dabei die Hauptsache sei; um so mehr, da das künftige Berufsleben der meisten, die eine classische Bildung erhalten, gar wenige Anklänge an dieselbe darbietet. Es soll zugegeben werden, daß der formelle Nuzen vorherrscht. Aber wie? kann denn das Formelle je von dem Materiellen getrennt werden? Ueber diese Frage sollte es nicht nöthig seyn in unsrer Zeit noch viele Worte zu verlieren. Jedenfalls, wenn es sich darum handelte, an die Stelle der lateinischen und griechischen Schriftsteller einen andern Inhalt in diesen Sprachen zu setzen, so möchte ich den Philologen sehen, der die Fähigkeit hätte, wirklich Musterhaftes zu liefern, oder vielmehr die Frechheit, solches liefern zu wollen. Also der Vorschlag, Stücke andern Inhalts an die Stelle der classischen Stücke zu setzen, scheitert schon an der Unmöglichkeit. Ueberhaupt aber, warum sollte man sich scheuen, auch die frühere Jugend in die Hallen des classischen Alterthums einzuführen? Wenn allgemein anerkannt wird, daß die classischen Sprachen darum zur formellen Bildung vorzüglich geeignet sind, weil sie einen sehr entschiedenen und ausgeprägten Charakter haben, ist es denn nicht derselbe Charakter, den die Völker an sich tragen? und was von der einen Seite gut und nüzlich ist, kann doch nicht von der andern geradezu

das Gegentheil seyn. Der Hauptirrthum beruht in dieser Hinsicht auf der Verwechslung des Nichtchristlichen und Widerchristlichen. Gerade durch die Kenntniß fremder und falscher Religionen wird dem Verständniß der wahren am besten aufgeholfen. Natürlich wird man der Jugend keine Obscönitäten mittheilen; die Mythologie bietet auch ohne diese Beweise genug dar, daß Irrthum und Sünde in einem unzertrennlichen Zusammenhang mit einander stehen. Und dann die Geschichte, ist denn diese eine so ganz von Gott verlassene, daß, wer ein vertrauliches Verhältniß mit ihr eingeht, nothwendig auf eine nachtheilige Weise von ihr angesteckt wird? —

Bekannt ist der Satz: Die Tugenden der Heiden seien nur glänzende Laster. Dieser Satz hat, sobald man den Standpunkt des Urhebers genau kennt und sich selbst auf den höheren historischen Standpunct stellt, allerdings seine Wahrheit, denn das ist ja der Hauptunterschied, der durch das Christenthum in die Weltanschauung gebracht wurde, daß die Völker nicht mehr in borniter Nationalität neben und gegeneinander stehen, sondern daß alle Unterschiede aufgelöst sind in das Verhältniß der christlichen Völkerfamilie. Eben an jenem Particularismus leiden auch die Tugenden der Alten; sie haben in der Regel etwas Selbstisches, die allgemeine Gleichheit der Menschen Verläugnendes an sich. Deßwegen wäre es aber selbst barbarisch, ja unchristlich, einzelnen Tugendhandlungen ihren Werth abzusprechen, und kühnlich darf man die Knaben für die Thaten des Patriotismus, der Aufopferung, der Unbestechlichkeit u. s. w. begeistern. Endlich erinnere ich noch zum Ueberfluß an die Ansicht des Apostel Paulus, der ein auch den Heiden in ihrem Gewissen geoffenbartes Gesetz anerkennt, und ist einmal die Zurechnung zugegeben, warum soll diese blos im schlimmen Sinne gelten, warum soll blos eine Uebertretung nicht auch eine Beobachtung des Gesetzes möglich sein? Gewiß wird manche That der christlichen Zeit von Thaten der Heiden durch die Reinheit der Beweggründe beschämt. Wenigstens bei Vergleichung der meisten Märtyrergeschichten mit den Aufopferungen der Alten findet man, daß jene hauptsächlich durch die Gewißheit des eignen Lohnes, diese durch die Gewißheit, daß das Vaterland gerettet oder groß gemacht werde, Kraft zum Kampfe sammelten. Aber eben das Bewußtsein der eignen Kraft, das soll

im Heidenthum auf eine der christlichen Demuth entgegengesetzte Weise besonders ausgebildet sein, und gerade dem jungen Geiste in verführerischem Gewande der Tugend und Größe entgegentreten. Pflegt man ja doch auch das Unchristliche der neueren Philosophie hauptsächlich in die Selbstvergötterung zu setzen. Die Widerlegung dieses Einwurfes verspare ich auf den zweiten Theil dieser Abhandlung, und fasse das bisherige noch einmal kurz zusammen. Die Philologie, wie sie vor der Universität behandelt wird, ist eine Combination von Sprach- und Geschichts-Unterricht, und zwar wird am zweckmäßigsten der Gang beobachtet, daß in der früheren Jugend das Formelle der Sprache, in der späteren auf dieser Grundlage das Materielle des griechischen und römischen Volkslebens vorherrschend berücksichtigt wird. Wie nun bei der Mathematik und Geschichte die Unschädlichkeit auf der einen und der Nutzen auf der andern Seite mit Beziehung auf die Religion nachgewiesen wurde, so gilt auch hier, wo Form und Stoff einander noch viel inniger durchdringen, der Satz: daß man durch die Erkenntniß der Wahrheit unmöglich zum Irrthum oder zur Lüge geführt werden kann.

Alles bisherige nun wurde, wenn auch in eine nahe, doch immerhin in eine mittelbare Beziehung zur Religion gesetzt, und die, deren Klagen zu der Erörterung Veranlassung gegeben haben, werden vielleicht bereit sein, das Meiste im Allgemeinen zuzugeben, und am Ende nur noch daran festhalten, daß sie behaupten, die Hauptsache sei die, daß bei dem Schüler vor Allem durch den Religionsunterricht selber ein guter christlicher Grund und Boden gelegt werde; dann sei auch auf den übrigen Gebieten keine Verweltlichung zu befürchten. Somit drängt uns die Sache selber vom ersten zum zweiten Theile, d. h. zu der Frage:

In welchem Geiste soll der Religionsunterricht ertheilt werden?

Ich antworte auch hier sogleich: versteht sich im christlichen; aber so, daß nicht Christliches und Weltliches als feindliche Gegensätze gefaßt werden, und der Lehrer bei diesem Unterricht andere Grundsätze befolgen müßte; sondern eben darin besteht ein guter Unterricht, daß die Principien desselben auf alle Gebiete gleiche Anwendung finden.

Darüber sind wohl Alle einverstanden, daß der Religionsunterricht, weil er einmal Unterricht ist, auch das erste didactische Gesetz, die stufenmäßige Folge beobachten muß.

Vor der Confirmation nehmen wir zwei Hauptstufen an, die historische und die dogmatische. Mit der historischen kann nicht frühe genug begonnen werden. Denn hier wird ein Naturtrieb des Kindes in Anspruch genommen, der in der Regel schon in der häuslichen Erziehung ausgebildet wird. Welche wissenschaftliche Ansicht man auch über die Schriften der Bibel, namentlich des alten Testamentes, haben mag, soviel muß zugegeben werden, daß die Erzählungen desselben sich vorzüglich für das kindliche Alter eignen. Sie zeichnen sich nach Stoff und Form durch eine von Abenteuerlichkeit entfernte, und doch anziehende Naivetät aus, die man bei den Sagen des griechischen und römischen Alterthums vergeblich sucht. Aber eben darum sollte man auch diesen Vorzug auf das kindliche Gemüth gehörig einwirken lassen, und sich besonders vor aller Verflachung und Verwässerung durch überflüssige Erklärungen und moralische Ermahnungen, die nicht unmittelbar darin liegen, sorgfältig hüten. So wenig auf der einen Seite irgend ein Unterricht Spielerei sein darf, ebenso wenig ist es nöthig, das Kind allzufrühe aus der Poesie seiner Unmittelbarkeit in die Prosa der Schulpedanterie hinüberzuführen. Ich möchte deßwegen auch die Einrichtung tadeln, daß gerade biblische Geschichte als Hauptlesestoff benutzt wird. Durch freies Erzählen und Erzählenlassen könnte gewiß mehr gewirkt werden, ohnedieß da die Ueberwindung der mechanischen Schwierigkeiten einen Schulton mit sich bringt, der seine Langweiligkeit und Einförmigkeit leicht auch dem Stoffe mittheilt. Wenn vor überflüssigen moralischen Ermahnungen gewarnt wurde, so soll damit das religiös-moralische Element gewiß nicht ausgeschlossen werden. Vielmehr wird eben damit die zweite Stufe angebahnt und vorbereitet, daß moralisch-religiöse Wahrheiten aus dem geschichtlichen Stoffe abgeleitet werden, natürlich aber solche, die von diesem Alter verstanden werden können. Sie werden sich so ziemlich auf den Spruch reduciren: wandle vor Gott und sei fromm. Das ist nemlich der zweite Vorzug der biblischen Geschichten vor den classischen Sagen, daß sie auf sittlich-religiösem Boden

gewachsen sind, so daß man dieses Element nicht von Außen als Nutzanwendung hinzuzunehmen, sondern nur herauszuziehen braucht. Wenn nun diesem Unterrichte religiöse Memoriraufgaben beigegeben werden, so ist bloß zu erinnern, daß sich diese an jene so genau als möglich anschließen, jedenfalls nie die Fassungskraft der Schüler übersteigen sollten. Ueberhaupt ist es gewiß verfehlt und gegen das religiöse Interesse, wenn man den Unterschied der religiösen Wahrheiten von andern wesentlich in die Unbegreiflichkeit setzt. Freilich muß man nicht meinen, als ob Alles mit dem logischen Verstande begriffen werden müßte; es gibt auch ein Begreifen mit dem Gemüthe und mit dem Gewissen. Wenn aber irgend eine Glaubenslehre so mitgetheilt wird, daß keine der genannten geistigen Functionen in Anspruch genommen, sondern nur die äußere kirchliche Autorität geltend gemacht wird, dann darf man auch überzeugt sein, daß ein solches Unbegriffenes als ein todter und werthloser Schatz bei Vocabeln und dergleichen im Gedächtniß liegen bleibt. Insofern mochten allerdings die Klagen über den Humanismus Recht haben, als häufig dieselbe Pedanterei, die beim Sprachunterricht, namentlich bei der Gramatik angewendet wurde, auch auf den Religionsunterricht sich erstreckte. Dieser Behandlung der Sache kann gewiß ein großer Theil der Schuld an dem Unglauben des Zeitalters zugeschrieben werden. Denn der Gebildete, der die Glaubensartikel, wie seine Conjugationen, mitgetheilt erhielt und behalten mußte, faßte leicht gegen die Religion überhaupt als gegen etwas nothwendig Langweiliges ein schlimmes Vorurtheil. Also auch nach dieser Rücksicht ist es durchaus nicht gleichgültig, wie das als Wahrheit Anerkannte mitgetheilt wird; oder vielmehr, ehe man sich's versieht, greift auch hier, wie überall, die Form den Stoff an, und auch hier läßt sich beides schwerlich trennen.

Es versteht sich nun von selbst, daß blos einige Grundzüge der christlichen Glaubenslehre hier mit besonderer Rücksicht auf die Behandlung beim Unterricht gegeben werden können; und auch diese nicht in systematischer Form, da es sich nicht um eine theologische Disciplin handelt, sondern nur so, daß daraus ersichtlich ist, in welchem Geist man die Sache behandelt wissen möchte.

Es gibt bekanntlich zwei Hauptkünste, die sich auf das Gebiet der Schule beziehen, die Didactik und die Pädagogik, von denen die erste mit der intellectuellen, die andere mit der moralischen Anlage des Menschen zu thun hat. Aber auch bei diesen muß der Grundsatz festgehalten werden: was Gott verbunden hat, das darf der Mensch nicht trennen. Man kann nicht sagen, es gebe Zeiten in der Schule, wo der Lehrer vorzugsweise didactisch zu Werke gehen müsse, und dann wieder andere, wo er pädagogischen Tact anzuwenden habe, sondern beide Künste müssen einander ebenso durchdringen, wie dieß bei den verschiedenen Seelenkräften der Fall ist. Damit man nicht dieses Geltendmachen einer gegenseitigen Durchdringung am Ende für eine wiederkehrende, nichtsbedeutende Phrase halte, einige Beispiele aus der Praxis, die gewiß von Jedermann anerkannt werden.

Der Lehrer, der seinen Schülern ein Pensum beibringen will, der verlangt vor Allem, als die erste Bedingung, wodurch allein das Gelingen möglich wird, Aufmerksamkeit. Diese ist aber ein Product aus zwei Factoren, dem intellectuellen und moralischen. Ueberhaupt wird die ganze Disciplin, wofür schon die Etymologie spricht, zum eigentlichen Unterrichte, wie das Mittel zum Zwecke sich verhalten. Sodann die Aufgaben, welche die Schüler zur selbstständigen Bearbeitung bekommen, haben nicht blos den Zweck, die Kenntnisse zu befestigen und zu vermehren, sondern auch den, die moralische Kraft zu üben und zu stärken, und einen Geist der Pünktlichkeit und Ordnung einzupflanzen. Dieß ist eigentlich die ganze Erziehung, welche ins Gebiet der Schule fällt. Das Polizeiliche bei der Schuldisciplin ist pures Aussending und sollte nie von dem Lehrer als solchem unmittelbar, sondern von Seiten einer eigentlichen Behörde (Schulvorstand ꝛc.) ausgeübt werden. Ebendamit ist aber dem Lehrer eine Aufgabe gestellt, die einen großen Theil der Erziehung umfaßt, und namentlich von unberechenbaren Folgen für das spätere Leben ist. Hier bewährt sich das triviale Sprichwort: Müssiggang ist aller Laster Anfang; und die umgekehrte Wahrheit: Fleiß ist der Anfang aller Tugenden. Denn der Müssiggang ist identisch mit der moralischen Schwäche, der Fleiß mit der moralischen Kraft. Eine eigentliche reine Liebe zur Arbeit kann man einem Knaben nicht

zumuthen; sie ist ihm noch nicht Selbstzweck, sondern Mittel; aber der Keim dieser Liebe ist die Bereitwilligkeit, die Last und die Schwierigkeiten der Arbeit zu überwinden. Freilich ist der blos äußerliche Fleiß noch nicht ein vollgültiger Beweis für ein gutes Naturell; denn er kann wie die praktischen Tugenden des Mannes, auf falschen Beweggründen ruhen; ebensowenig ist ein Schüler, der sich nicht an geordnetes Ausarbeiten der Aufgaben gewöhnen will, als hoffnungslos aufzugeben. Immer aber wird sich zwischen der Art, wie sich ein Mensch in diesem ersten Wirkungskreis bewegt, und seinem männlichen Wirken ein sichtbarer Zusammenhang nachweisen lassen.

Diese Bemerkungen nun sollen die Behauptung einleiten, daß die Religion als Schulpensum ebenfalls vor Allem an die intellectuelle und moralische Anlage des Schülers sich zu wenden hat, d. h. die religiösen Wahrheiten müssen ihm so mitgetheilt werden, daß er sich des Grundes seines Glaubens bewußt wird, und zugleich darin die Norm für sein Leben erhält. Auch diese Sätze können höchst trivial erscheinen, und man könnte sich wundern, wie man denn solche allgemein anerkannte Wahrheiten noch besonders promulgiren möge. Allein es wird sich bald zeigen, daß Manches in der Ausführung vom Gewöhnlichen abweicht, eben darum, weil manche Resultate der wissenschaftlichen Forschung so ins Leben übergegangen sind, daß es an der Zeit ist, nicht mehr mit Stillschweigen darüber wegzugehen. Denn wenn die Schule fürs Leben arbeiten soll, so muß sie auch die für seine Kämpfe nöthigen Waffen an die Hand geben und im Gebrauche derselben üben; d. h. man muß Rücksicht nehmen auf den Geist der Zeit, mit welchem der Schüler in Berührung kommen wird, man muß ihn, so lange er noch unter guter Leitung und Aufsicht ist, aus der Unbefangenheit herausführen, damit er nicht, in die Welt eingetreten, von derselben als unselbstständiger Charakter dahingenommen werde.

Die Hauptquelle der religiösen Erkenntniß ist nach der Lehre aller christlichen Confessionen die heilige Schrift. Schon in dem Attribut „heilig" ist ein Glaubenssatz enthalten, und zwar ein solcher, der den meisten Kindern, wenn sie in der Religion unterrichtet zu werden anfangen, nichts durchaus neues mehr ist, sondern den sie in der Regel von der häuslichen Erziehung her mitbringen. Aber

die Schule hat die Aufgabe, dieſes Attribut, ſowie den Satz näher zu erklären. Die gewöhnliche Art nun iſt die, daß man ſagt, die heilige Schrift unterſcheide ſich von allen andern dadurch, daß ſie die reine lautere vollkommene Wahrheit enthalte, während andere Unrichtigkeiten, Irrthümer oder gar Lügen in ſich faſſen. Zur Begründung dieſes Satzes dient dann die Lehre von der göttlichen Eingebung. Dieſe Lehre ſelber in ihrer ſtrengen Conſequenz enthält ſo viel Abenteuerliches und Widerſprechendes, daß die Anerkennung derſelben in unſerer Zeit kaum mehr für eine Anforderung der Orthodoxie gilt. Doch was gehen unſere Schüler die theologiſchen Parteikämpfe an, ſollen ſie nicht vielmehr im kindlichen unbefangenen Glauben erhalten werden? Ich mache die Gegenfrage: was gehen die Schüler die Kämpfe der Philologen an? Antwort: von ihrer Entſcheidung hängt der Unterricht in der Grammatik ab; nicht die Kämpfe, nur die Reſultate werden ihnen mitgetheilt. Und dann, in allen übrigen Gebieten ſollen ſie abſichtlich aus der Unmittelbarkeit, Unbefangenheit emporgehoben werden, und in dieſem allein will man ihre Reflexionen zurückdrängen? Wie nahe liegt es einem denkenden Schüler, über dieſe ſo geheimnißvolle Lehre weitere Betrachtungen anzuſtellen, eben darum, weil ſie geheimnißvoll iſt? Nun hat der Schüler ſonſt ſchon von der Geiſtigkeit Gottes gehört; und ſoll dennoch an eine **suggestio rerum et verborum** glauben. Schon das wird ſchwer halten; aber noch ſchwerer die Conſequenzen. — Ich führe diß an einem Beiſpiele durch; aus dem ſich zugleich die Art ergeben ſoll, wie dieſer Gegenſtand zu behandeln iſt, nemlich an der altteſtamentlichen Schöpfungsgeſchichte. — Es wird beinahe überflüſſig ſeyn, zu zeigen, daß das copernicaniſche Syſtem und die bibliſche Darſtellung unmöglich ſich vereinigen laſſen. Schon die Eintheilung in Himmel und Erde ſtellt ſich auf den rein populären Standpunct, dann aber gehen bereits Veränderungen auf der Erde ſelbſt vor, ehe die Himmelskörper geſchaffen werden, und der Himmel wird ganz deutlich als eine Veſte, das heißt als ein Gewölbe dargeſtellt. Auf demſelben Standpunct aber ſteht die ganze altteſtamentliche Weltanſchauung. Darum hatte die Orthodoxie der Curie vollkommen Recht, wenn ſie Galilei für einen Ketzer erklärte und zum Widerrufe zwang, denn Galilei verletzte die ortho-

dore Lehre von der Inspiration. Entweder das eine oder das andere muß aufgegeben werden; ein drittes ist nicht möglich; nur fragt es sich, ob das Ansehen der Bibel dabei verliert, wenn die absolute Inspiration fällt, und nicht vielmehr gewinnt. Unserer Jugend aber sollte man die Auflösung der Schwierigkeit vorenthalten? O Nein! nicht einmal nach dem Grundsatz der Klugheit, darum, weil die Schwierigkeit so ganz ungesucht sich ergiebt, jedenfalls aber zu befürchten ist, daß sie auf eine ganz andere Weise dem jungen Denker zugetragen wird, als von dem Lehrer, der sie zugleich zu lösen weiß. Freilich gibt es noch Orthodore, welche die Schöpfungsgeschichte buchstäblich glauben und vertheidigen, und dann auch das copernicanische System läugnen; diese haben den Vorzug der Consequenz und sie werden dann auch nicht verfehlen, alle unsere neuen Lehrbücher der Geographie mit römischer Strenge als ketzerisch zu verdammen. Aber Dank sei es der Cultur unseres Jahrhunderts; die religiöse Censur läßt der Naturwissenschaft freien Lauf, nur ist es dann Aufgabe der Religion, sich mit dieser auseinanderzusetzen, um so mehr wenn sich ein Conflict ergibt mit den allgemein verbreiteten und anerkannten Resultaten derselben. Wir müßen also als Anhänger des Systems, durch welches erst Licht in die Sternenwelt gekommen ist, und wo Alles so durchdacht ist, daß alle darnach angestellten Vorausberechnungen genau eintreffen, geradezu zugeben, die biblische Darstellung ist unrichtig, kann also auch nicht von Gott buchstäblich eingegeben worden seyn. Die weitere Auskunft, die ganze Darstellung für bildlich zu erklären, ist eine Unredlichkeit, die als solche nur vom Uebel seyn kann. Das erste, was ich den Schülern sage, nachdem ich ihnen die Schwierigkeit vollständig aufgedeckt habe, ist diß: daß uns die Bibel überhaupt nicht gegeben ist, um Astronomie daraus zu lernen, sondern um zur Erkenntniß Gottes zu gelangen. Nach dieser Rücksicht aber muß man die Vortrefflichkeit der biblischen Darstellung anerkennen; einmal im Vergleich mit den übrigen Kosmogonien und dann sogar, die durch den Standpunct gegebenen Unrichtigkeiten abgerechnet, in der Durchführung des Einzelnen. Der Verfasser der alttestamentlichen Schöpfungsgeschichte steht vor Allem natürlicher Weise auf dem Standpunct des Monotheismus; die übrigen Wahrheiten aber, die

ſich aus den einzelnen Zügen ergeben, kommen auf den Satz hinaus: Gott hat die Welt aus Nichts geſchaffen durch ſeinen allmächtigen Willen; dieſes Schaffen aber iſt anzuſehen als ein allmähliges Werden, als ein Fortſchritt vom Niederen zum Höheren, vom Chaos zur Ordnung, wie diß Alles die Naturwiſſenſchaft durchaus beſtätigt. Und iſt das nicht auch Inſpiration, wenn ein Schriftſteller, dem jedenfalls eine richtige naturwiſſenſchaftliche Kenntniß abgeht, von dem Princip des Monotheismus, populär: von ſeinem Glauben an Einen Gott ſo durchdrungen iſt, daß dieſer Glaube bei ihm zur Erkenntniß einer geordneten, weiſen Schöpfung wird? Durch ſolche Vermittlung wird der Wiſſenſchaft und der Religion ihr Recht, und der Lehrer, der dem Schüler dieſe Vorſtellung von der Bibel beigebracht hat, kann viel eher hoffen, derſelbe werde die Ehrfurcht vor der heiligen Schrift bewahren, als der, welcher der Vernunft des Knaben Gewalt anthut. Denn eine ſolche Vernunft wird dann, wenn ſie ſich ſelbſt entfeſſelt, um ſo ungebundener dahin fahren, und was der richtig geleiteten eine für den eigentlichen Stoff gleichgültige Unrichtigkeit erſcheint, für Unſinn und Thorheit erklären. Dieſer Grundſatz der relativen Inſpiration nun trifft natürlich auch andere Stücke der Schrift als die, wo der Mangel an Naturkenntniſſen eine Unrichtigkeit begründet, namentlich trifft er den Mittelpunct der altteſtamentlichen Oeconomie, die moſaiſche Geſetzgebung. Wie man auch über die Redaction derſelben denken mag, ſo viel ergibt ſich bei einer unbefangenen Betrachtung derſelben, daß ſie ein Rieſenwerk iſt, bewundernswürdig in der ganzen Anlage und in der Durchführung im Einzelnen. Im chriſtlichen Intereſſe nun macht man gewöhnlich eine ſtrenge Scheidung zwiſchen Sittengeſetz und Ceremonialgeſetz. Allein diß iſt eine unhiſtoriſche Abſtraction. Das Volk der Iſraeliten nach dem Auszug aus Aegypten ſtand moraliſch auf einer ſehr niedrigen Stufe. Ihre Hinneigung zum Götzendienſt, ihre Sehnſucht nach den von der Sklaverei unzertrennlichen Fleiſchtöpfen Aegyptens zeigt uns ein erbärmliches, ſklaviſch geſinntes, charakterloſes Volk, das erſt zur Würde eines Volkes erhoben werden mußte. Diß iſt die Aufgabe des Moſes, und die glückliche und durchdachte Löſung derſelben auf dem Standpuncte des Monotheismus heißt nach der Sprache der Schrift: Gott habe mit Moſe

gesprochen und ihm das Gesetz mitgetheilt. Aber nicht das Sittengesetz bloß gehört zu dieser göttlichen Offenbarung, sondern das Ceremonialgesetz macht die gleichen Ansprüche und das mit Recht. Wie es der Grundsatz aller Pädagogik ist, vom Leichteren zum Schwereren zu führen, so auch bei der Erziehung der Völker. Der abstracte Monotheismus, die bloße Lehre: du sollst keine andre Götter neben mir haben, hätte keinen Eingang bei jenem entarteten Volke gefunden, sondern durch das Mittel eines verwickelten alle Aufmerksamkeit in Anspruch nehmenden Cultus wurde der Glaube an den einen Gott in alle Lebensverhältnisse verflochten, der König des Volkes dictirte selber eine strenge Hofetikette, der aber nicht bloß der Hofstaat, die Leviten, sondern sämmtliche Unterthanen unterworfen waren, wodurch sie aber zugleich ein Selbstgefühl, ein Bewußtseyn der Würde erhielten, das am besten geeignet war, die Gedanken an fremde Götter zu verbannen. Zugleich wurden sie durch eine heilsame Zucht im Gehorsam geübt; daß nun diese Zucht nicht anschlug, das kommt auf Rechnung der menschlichen Freiheit. Freilich tritt auf solche Weise an die Stelle der unmittelbaren eine geschichtliche Offenbarung; darum bleibt aber doch der Schrift ihre Heiligkeit, d. h. ihr Vorzug vor den Profanschriften. Er besteht nemlich darin, daß Alles in Beziehung zu Gott gesetzt ist, während die classischen Geschichtsschreiber auf dem rein-politischen Standpunct stehen. Endlich darf bei der Auffassung des alten Testaments die Beziehung auf das neue nie umgangen werden. Die Geschichte des israelitischen Volkes ist wesentlich aus dem Gesichtspunct zu betrachten: *ὁ νομος παιδαγωγος εἰς Χριστον.*

Doch auch wir wollen nach diesem fast zu langen Aufenthalt beim Judenthum aufs christliche Gebiet übergehen. Das Christenthum ist zum Unterschied von andern monotheistischen Religionen der Glaube an den dreieinigen Gott. Hier müssen sogleich einige Fehler, die beim Unterricht häufig vorkommen, berücksichtigt werden. Das Dogma von der Dreinigkeit ist bekanntlich der Gegenstand vielfacher Streitigkeiten in der Kirche gewesen, und bei diesem wenigstens kann man sagen, daß die Lehre nicht sehr gereinigt aus dem Kampfe hervorgegangen ist. Erst in der neuesten Zeit hat Schleiermacher das Rechte gefunden und ist zugleich zum ein-

fachen religiösen Bewußtsein von der Sache zurückgekehrt. Gott ist ein dreieiniger Gott, das ist nichts Andres als der kurze Inhalt des gesammten Glaubens, es ist nicht ein einzelnes Dogma, sondern die ganze Dogmatik; und so sollte die Sache auch im Religionsunterricht behandelt werden. Sagt man der Jugend: die Lehre von der Dreieinigkeit ist die Grundlehre des Christenthums; aber man kann sie bloß glauben, dem endlichen Verstande des Menschen ist sie ein undurchdringliches Geheimniß, so ist damit eigentlich Nichts gesagt und Nichts gegeben. Es ist ein leeres Wort, und der Glaube ein bloßer Wort- und Autoritäts-Glaube; und zwar erst nicht gegründet auf die Autorität der Schrift, die von solchen Abstraktionen Nichts weiß. (Ich setze die Unächtheit der johanneischen Stelle als allgemein anerkannt voraus.) Vielmehr ist die Lehre von der Dreieinigkeit das offenbare Geheimniß; sie ist die christliche Lehre, welche sich selber theilt in die Lehre von Gott, der die Welt geschaffen hat und erhält und regiert, und als die Zeit erfüllet ward, seinen Sohn in die Welt sandte, um die Menschen zu sich zurückzuführen, und als heiliger Geist dieses Werk fortsetzt in alle Ewigkeit. Ueberhaupt sollten beim Unterricht alle Abstraktionen vermieden und Gott nie anders gedacht und gelehrt werden, als im Verhältniß zur Welt und zu den Menschen. Dabei aber hat man sich vor Allem zu hüten, daß man Gott nicht verweltlicht und vermenschlicht. Letzteres freilich kann nur annähernd geschehen. Denn eine Vermenschlichung Gottes ist und bleibt jeder unphilosophische Gottesglaube. Aber dann, wenn sich Consequenzen ergeben, die für die Sittlichkeit gefährlich sind, dann ist es Zeit, Einhalt zu thun. Ich führe als Beispiel an: die Lehre vom Gebet. Es ist in der That gewagt, an diese Lehre, die in ihrer populären Gestalt als abgeschlossen erscheint, Hand anzulegen; und man läuft Gefahr, den Vorwurf der Irreligiosität auf sich zu laden. Und doch muß es gesagt sein: die allgemein verbreitete Ansicht vom Gebet ist nicht bloß irrig, sondern auch von gefährlichen Consequenzen. Das Gebet ist nicht bloß eine sehr religiöse, sondern auch, aber gerade darin liegt die Versuchung, eine sehr poetische Handlung. Es setzt die Innigkeit des Familienverhältnisses voraus; einen Vater, der seinem Kinde gerne gewährt, was ihm gut ist, aber auch ab-

ſchlägt, was ihm bloß gut dünkt und in Wirklichkeit ſchädlich wäre. Wer betet, der ſteht mit Gott in Gemeinſchaft; das Gebet iſt der eigentliche Ausdruck der Frömmigkeit. Doch leider, ſagt man, iſt beſonders in unſrer Zeit des Unglaubens das Gebet bei vielen in Verachtung gekommen; das deutlichſte Zeichen der Gottloſigkeit. Aber wie? wenn bei vielen nicht der Unglaube, ſondern der Glaube die Urſache der Gottloſigkeit wäre? d. h. die Unmöglichkeit mit den kindiſchen, wenn auch frommen, Vorſtellungen der Kindheit bei erwachter Reflexion ſich zu begnügen. Ich kenne den Spruch wohl: ſo ihr nicht werdet, wie die Kinder, ſollt ihr nicht in das Reich Gottes kommen; nur verſtehe ich darunter etwas Andres, als die Zumuthung, an Dinge zu glauben, die den ſonſt allgemein anerkannten und gültigen Wahrheiten widerſprechen. Der Glaube iſt bloß übervernünftig, nie unvernünftig. Ich gehe von einem unbeſtreitbaren Satze aus: Gott iſt unveränderlich. Die gewöhnliche Lehre vom Gebet aber geht von der Anſicht aus: der Menſch kann in Gott eine Veränderung hervorbringen. Freilich kann auch hier der Knoten zerhauen werden durch die Berufung auf die Beſchränktheit der menſchlichen Erkenntniß. Doch iſt der Widerſpruch etwas gar zu augenfällig. Entweder entſchließt ſich Gott erſt auf das Gebet hin zur Erfüllung des Wunſches, oder wäre der Wunſch ohnedieß erfüllt worden, das Gebet alſo überflüſſig. So ſoll alſo dieſer Theil der Gottesverehrung, der der Ausdruck des ſchönſten Verhältniſſes iſt, der unzähligen Frommen Seligkeit, unzähligen Leidenden und Sterbenden Ruhe und Troſt gewährt hat, zernichtet werden? Gewiß nicht, nur berichtigt. Beim Gebet muß man vor Allem Form und Inhalt unterſcheiden. Der Inhalt iſt entweder eine bloße Empfindung, oder ein Wunſch; die Form iſt die Anrede an Gott. Da Gott allwiſſend iſt, ſo wäre die Anrede eigentlich überflüſſig; oder vielmehr, wer Gott dem Allwiſſenden etwas ſagt, der thut etwas Aehnliches, wie wenn er mit ſich ſelber redet. Es iſt etwas Ueberflüſſiges, was die Form betrifft; aber weß das Herz voll iſt, deß' geht der Mund über. So iſt alſo beim Gebet die Form der Anrede nur der Ausfluß eines vollen Herzens, der Ausdruck der Ueberzeugung, daß der Menſch göttlichen Geſchlechtes iſt, in beſtändiger Gemeinſchaft mit Gott ſteht. Ohnedieß iſt das

Gebet die passendste Form der gemeinschaftlichen Andacht, wo einmal hörbare Worte nothwendig sind. Wie ist es aber mit den Wirkungen des Gebets? — Darin liegt die Hauptdifferenz. — Jede Gebetserhörung im Geistigen, und weiterhin im Leiblichen, so fern dieses mit Jenem zusammenhängt, wird zugegeben; jede Gebetserhörung im Leiblichen ohne Vermittlung aber kühnlich geläugnet; und zwar scheue ich mich nicht, diese, wie Manche denken werden, gottlose Lehre auch der Jugend mitzutheilen, und glaube damit ihr einen größeren Gefallen zu thun, als, wenn ich sie auf dem andern Glauben ließe. Zum Glück habe ich auch hier eine fromme Autorität, es ist Schleiermacher, dessen Lehre vom Gebet zum vortrefflichsten gehört, was je hierüber gesagt worden ist. Ganz der Lehre der Schrift gemäß gibt es nach Schleiermacher kein anderes christliches Gebet, als das Gebet im Namen Jesu, d. h. ein solches, das in unmittelbarem Zusammenhang mit dem Reiche Gottes steht. Dieses trägt aber seine Erhörung von selbst in sich, namentlich aus dem Grunde, weil es nicht bloß Wunsch, sondern zugleich Selbstthätigkeit ist. Wer Gott um das geistige Gut der Gottseligkeit bittet, der hat schon in seinem Gebete den Anfang dieses Gutes. Freilich wird auf diese Art das Gebet gewissermaßen überflüssig; d. h. in seiner strengen Form einer Anrede an Gott. Doch bleibt dieser Form insofern immer ein Vorzug, als sie zugleich der Ausdruck der Demuth und Abhängigkeit ist, die jeden Schritt zum Guten nicht für das Werk der unvollkommenen Persönlichkeit mit allen ihren Mängeln, sondern als das Werk des Ebenbildes Gottes im Menschen, folglich als Geschenk Gottes ansieht. Nun aber das Gebet um leibliche Güter. Freilich gibt es eine Unzahl von Menschen, deren ganze Gebetsthätigkeit in solchen Wünschen aufgeht, die im Grunde meinen, Gott habe das ganze Jahr hindurch nichts Anderes zu schaffen, als ihre Bitten um Brod, schönes Wetter u. s. w. anzuhören und zu erfüllen. Ihre Gebete beweisen am besten, weß Geistes Kinder sie sind, nämlich nicht Kinder des Geistes, sondern Kinder der Sinnlichkeit. Darum ist aber auch ihr Beten ein heidnisches Beten. Der Unterschied wäre nicht sehr groß, wenn sie sich an einen Jupiter pluvius, an eine Demeter u. s. w. wenden würden. Denn ihr Glaube an einen

Gott ist ein bloß scheinbarer, weil sie nicht auch an eine Welt glauben, sondern an ein gespaltenes, unzusammenhängendes, ungeordnetes Wesen. — Also sollte Gott die Bitte eines schmachtenden Volkes um Regen, oder gar die Bitte eines unglücklichen Kindes um die Erhaltung seines todtkranken Vaters nicht erhören können? — Er kann es nicht oder kann es, wie man will. Im gewöhnlichen Sinn kann er es nicht. Alles, was der Natur angehört, das ist seinen bestimmten ewigen Gesetzen unterworfen und nimmt seinen regelmäßigen Verlauf. Die Welt ist nicht so schlecht aus der Hand des Schöpfers hervorgegangen, daß sie beständig geflickt und renovirt werden müßte. Und wie vor Gott tausend Jahre wie ein Tag sind, so ist für ihn auch die ganze Welt, und darum auch die Erde auf einmal vorhanden. Die dem Noa gegebene Verheissung: so lange die Erde stehet, soll nicht aufhören ꝛc. hat sich noch jedes Jahr bewährt; man muß nicht meinen, daß deßwegen jede einzelne Gemeinde jedes Jahr die Fülle haben müsse; die Menschen hängen ja Alle zusammen und immer wird der Herr das Mitgefühl der Glücklichen anregen, daß sie den Unglücklichen von ihrem Reichthum mittheilen. Man würde einen Landmann für thöricht und gottlos halten, der sich beklagte, daß nicht alle Samenkörner auf seinem Acker Frucht getragen haben. Dasselbe aber ists mit jeder Unfruchtbarkeit an einem einzelnen Punkte der Erde. Der Fehler liegt nicht an Gott, sondern am Egoismus der Menschen, die sich selbstisch in Völker, Gemeinden und zuletzt Individuen abschließen. In der That, wer Gott um Regen und Fruchtbarkeit bittet, der bittet zugleich, daß er andere Orte mit Gewittern, Erdbeben und dergleichen heimsuchen möchte; denn in der Natur hängt Alles zusammen; und ein Kind, das um die Erhaltung seines Vaters bittet, verlangt damit, freilich ohne es zu wissen, daß einem andern der seinige genommen werden möchte, denn der Tod verlangt sein Contingent da oder dort. — Und doch soll damit das Gebet um Leibliches nicht verdammt, nicht aufgehoben werden, nur das unchristliche. Unchristlich aber ist jedes, das, wenn auch bittweise, Gott etwas vorschreiben oder gar eine zauberhafte Wirkung üben will. Auch hier gilt das Vorbild Christi: unser täglich Brod gib uns heute. Alle gute Gabe kommt vom

Vater des Lichts. So soll der Mensch auch die leiblichen Güter nicht hinnehmen, wie das Thier, sondern als ein vernünftiges Wesen als Gabe Gottes, und überhaupt darf und soll der Mensch Allem, was zu seinem geistigen und leiblichen Leben im Verhältniß steht, eine Beziehung auf Gott geben; nur das ist heidnisch und unsittlich, wenn man durch sein Gebet eine Einwirkung auf Gott ausüben will; und das will die Mehrzahl, wenn auch der Spruch der Ergebung vorschriftsmäßig beigefügt wird. Die Mehrzahl der Gebete ist selbstisch und darum verwerflich; und darum muß man der Jugend frühe eine richtige Vorstellung von der Sache beibringen, damit nicht unheiligen Gedanken eine religiöse Weihe ertheilt, oder umgekehrt, was bei vielen Gebildeten der Fall ist, das Gute um des Schlechten willen verachtet wird.

Wenn im Bisherigen die Abweichung von dem, was früher als Orthodoxie galt und zum Theil noch gilt, den Grund hat, daß es nicht gut ist, offenbare Widersprüche des religiösen Glaubens gegen das, was sonst als Wahrheit gelehrt wird, durch den Unterricht zu sanctioniren, und zugleich, daß der Irrthum auf das sittliche Gebiet angewendet Sünde erzeugt; so soll jetzt noch an einigen andern Lehren gezeigt werden, wie sich der moralische Theil des Religionsunterrichts gestalten muß. Mag auch in der Theologie eine Vereinigung der Dogmatik und Moral unstatthaft seyn, beim Religionsunterricht, der ohnedieß nicht an ein System Anspruch macht, ist das ein anders Verhältniß. Namentlich bei allen den Stücken der Glaubenslehre, die von Christo handeln, unterscheidet sich der Unterricht in der Glaubenslehre von dem in der biblischen Geschichte durch die praktische Anwendung. Zwar die Geschichte der ersten Kindheit Jesu soll vor Allem ein lebhaftes Interesse für dieses Kind erwecken, das von Anfang als außerordentliche Erscheinung sich kund gibt. Aber schon der 12jährige Knabe im Tempel ist ein fruchtbarer Gegenstand für die Sittenlehre. Weiterhin aber beim öffentlichen Leben Jesu läßt sich bei jedem einzelnen Zuge eine praktische Anwendung machen; am allermeisten bei der Geschichte des Leidens und Sterbens. Doch gerade in diesem Punkte wird vielfach zu weit gegangen; nämlich darin, daß man die dogmatische Bedeutung dieser Geschichte zu hoch stellt und zwar auf eine Weise, die für die Jugend besonders

ganz verfehlt ist, entweder weil ihr unverständliche Glaubenswahrheiten, d. h. Nichts, oder mystische Empfindungen, d. h. zu viel mitgetheilt wird. Wir kommen nämlich auf die Lehre von der Sündenvergebung. Daß Christus um unsrer Sünden willen gestorben ist, daß wir durch seinen Tod erlöst, mit Gott versöhnt sind, das sind biblische Wahrheiten; aber daraus folgt nicht, daß sie als unerklärter, weil unerklärlicher, Glaubenssatz dahingenommen werden müssen. Vielmehr eben ein solches Dahinnehmen hat schon unendlich viel geschadet; ja fast das ganze Verderben der christlichen Kirche im Mittelalter steht mit der irrigen Auffassung dieser Lehre im Zusammenhange. Ich behaupte, die Mehrzahl der Christen, die an diese Sätze glaubt, hat eine falsche Vorstellung davon und zugleich eine der Sittlichkeit schädliche; und sobald man beim Unterricht diese Lehre mittheilt, so ist es die wichtigste Aufgabe, zugleich dem falschen Verständniß derselben entgegenzuarbeiten. Die gewöhnliche Art, wie nun dieß versucht wird, ist die, daß man die Lehre mittheilt, und zwar als ein undurchdringliches Geheimniß, als eine Wahrheit, die der endliche Verstand nimmermehr begreifen könne, die also auf das Ansehen der Schrift hin geglaubt werden müsse. Zugleich aber wird vor einer falschen Auffassung gewarnt, es wird ernstlich darauf gedrungen, daß nur der bußfertige Sünder durch das Verdienst Christi gerecht werde. Ist aber damit Alles gethan? Auch so wird eine Menge glaubiger Seelen auf eine falsche Weise sich der Vergebung der Sünden getrösten. Wesentlich hängt damit das Abendmahl zusammen. Die Mehrzahl, die dasselbe genießt, sind solche, welche darin eine Sündenschuldentilgungs-Anstalt sehen. Ihre Sünden sind ihnen allerdings lästig. Das ist ihre Bußfertigkeit. Dieser nun werden sie durch das Verdienst Christi los, um nachher neue Schulden zu contrahiren. Das hat aber zweierlei Ursachen; die Hauptursache ist freilich die niedere Stufe der Sittlichkeit, auf der sie sich befinden; die andere aber ist der blinde, unverstandene Glaube an einen Artikel der christlichen Lehre. — Sollte es aber so unmöglich seyn, die Wirkung des Todes Christi verständlich und begreiflich darzustellen? —

So wenig bei dem Katechumenen in unsrer Zeit irgend ein Zweifel an der Würde Christi vorausgesetzt werden darf, so schickt

es ſich doch für einen, der von ſeinem Glauben Rechenſchaft geben ſoll, auch jeden denkbaren Zweifel widerlegen zu können. Die beiden Hauptzweifel gegen die Würde Jeſu ſind nun nicht aus der Luft gegriffen, ſondern ſie ſind in ſeiner eigenen Lebensgeſchichte aufgetreten. Er iſt den Juden ein Aergerniß, den Griechen aber eine Thorheit. Vor Allem nun hat er durch ſeinen öffentlichen Wandel das letztere widerlegt; denn nirgends finden wir eine Spur des Phantaſtiſchen und der charakterloſen Unklarheit, wie bei den geſchichtlich berühmten Schwärmern, ſondern überall ein gemeſſenes, kluges und doch würdevolles Benehmen. Wer aber ohne Schwärmer zu ſeyn, ſondern erfüllt von der klaren Ueberzeugung, in der Wahrheit zu ſtehen, für dieſelbe ſtirbt, der hat damit den unwiderleglichſten Beweis von der Gerechtigkeit ſeiner Sache gegeben. Dieß iſt alſo die erſte Seite des Todes Chriſti; er hat die Wahrheit ſeiner Sache beſiegelt; die andre iſt die: mit ſeinem Tode iſt ſeine Sache nicht untergegangen, ſondern zuerſt dadurch und dann durch unzählige andere Aufopferungen hat ſie ſich als die erwieſen, welche die Pforte der Hölle nicht hat überwinden können. Wenn wir alſo Chriſtum den Gekreuzigten verkündigen, ſo verkündigen wir die Unüberwindlichkeit des Reiches Gottes. Der Zuſammenhang mit der Sündenvergebung aber iſt erſt ein mittelbarer. Dieß wird am beſten an der Lehre vom Abendmahl nachgewieſen. Die Feier dieſes kirchlichen Aktes wird eine Verkündigung des Todes Chriſti genannt, darin liegt ſeine ganze Bedeutung und Wirkung. Schon bei jedem andern Feſte, das nicht der reinen Heiterkeit gewidmet iſt, kann von jedem fühlenden Theilnehmer eine ernſte Stimmung vorausgeſetzt werden. Schon mit dieſer iſt für die Beſſerung des Menſchen viel gewonnen. Denn der Ernſt iſt ein Zurückgehen aus der Zerſtreuung in das eigene Gemüth. Näher betrachtet iſt nun dieſes Erinnerungsfeſt zugleich ein Bundesfeſt, und enthält ſomit die Aufforderung, der Würde, die dem Bundesglied zukommt, nachzuleben. Wie alſo jedes Feſt dem Menſchen eine höhere Geiſtesweihe ertheilt, ſo und noch viel mehr wird durch dieſes eigenthümlich chriſtliche Feſt die chriſtliche Weihe ertheilt. Wenn aber die Sünde von dem Menſchen, der ſeine höhere Natur erfaßt hat, zurückgeſtoßen wird, ſo iſt ſie auch vergeben. Die wahre Reue iſt der Anfang der

Besserung, die Besserung enthält von selbst die Sündenvergebung. — Ich weiß wohl, daß man diese Meinung von der Sache hart angreifen wird. Man wird wehe rufen über Verkleinerung des Verdienstes Christi, über Gleichgültigkeit gegen die Sünde, über hochmüthige Erhebung der menschlichen Kraft. Aber gerade das letztere ist es, wo die Pädagogik ihre Rechte besonders geltend macht. Die Pädagogik setzt vor Allem eine sittliche Kraft, die dem Menschen angeboren ist, voraus. Wer im gewöhnlichen Sinne Alles der göttlichen Gnade zutheilen will, der negirt die Erziehung; der verlangt, daß man warten soll, bis jene sich dieser bemächtigt und das menschliche Wirken überflüssig macht. Diese Lehre hat gewiß ihre gute biblische Begründung, und auch ihre philosophische. Aber dießmal muß die Erziehung und deßwegen auch der Unterricht einen Mittelweg gehen. Die Pauliniſche Lehre von Sünde und Gnade ist so individuell, und mit der ganzen Persönlichkeit des Apostels verwachsen, daß sie ohne ein tiefes Studium seiner Werke nicht verstanden werden kann. Darum taugt sie aber auch nicht für Kinder, wenn man ihnen nämlich nicht frühe die kindliche und fröhliche Unbefangenheit nehmen und sie in eine trübe Stimmung dumpfer Angst versetzen will. Oder vielmehr eben jene Unbefangenheit ist so mächtig, daß letzteres in der Regel mißlingen wird, und an dem Schüler höchstens die Worte als leerer Gedächtnißkram hängen bleiben. Oder ist die Wirkung eine noch schlimmere. Ein Kind, dem man immer von der Sündhaftigkeit der menschlichen Natur, von dem Unvermögen des Menschen, aus eigener Kraft etwas Gutes zu thun, vorspricht, das findet am Ende darin eine willkommene Entschuldigung für die Trägheit; dem Kinde, das einen großen Theil seiner Zeit mit Anstrengung seiner Geistes- und Willens-Kräfte zuzubringen hat, muß man vielmehr die Lehre beibringen: der Mensch kann Alles, wenn er nur will. Hier ist auch der Punkt, wo die Disciplin einen höhern, eigentlich sittlichen Charakter annimmt. Zu viel moraliſche Ermahnungen verlieren leicht ihre Eindringlichkeit, man wird sie gewohnt, man wirft sie zuletzt mit der übrigen Persönlichkeit des Lehrers zusammen als etwas, das derselbe in die Schule mitbringt, wie ein Buch oder ein Kleid; dagegen wird es gewiß Eindruck machen, wenn der Lehrer einen faulen, ungezogenen Schüler darauf

hinweist, daß sein eigenes Gewissen ihm sein Urtheil spreche, daß er bei solchen Sitten unmöglich recht fröhlich im Innern seyn könne, daß er nur einmal die Probe machen solle, und für seine Anstrengungen gewiß durch Selbstzufriedenheit, wie durch die Zufriedenheit der Eltern und Lehrer belohnt werden werde. Ich habe schon oben davon gesprochen, daß man von einem Knaben nicht die wahre Liebe zur Arbeit erwarten könne; oder gar so etwas, wie ein Handeln aus Liebe zu Gott. Aber das wird sich erreichen lassen, freilich eine edle Natur vorausgesetzt, (und darin liegt die göttliche Gnade), daß der Knabe muthig die natürliche Trägheit überwindet, und dann in der Zufriedenheit mit sich selbst, im Bewußtsein seine Pflicht gethan zu haben, in der durch ein gutes Gewissen gewürzten Erholung einen reichen anspornenden Genuß findet. Der Knabe soll Turner sein mit dem Geiste, wie mit dem Körper. Wollte man einen Turner immer mahnen, daß er aus eigener Kraft Nichts vermöge, sondern die Kraft dazu von Gott erhalten habe, so würde das Jedermann für abgeschmackt halten. Aber es ist nicht viel besser, wenn man aus übertriebener Rechtgläubigkeit den Kindern schon frühe eine hohe Meinung von ihrer Sünde beibringt, und von ihrem Unvermögen. Wie gesagt, entweder schlägt es gar nicht an, und das ist noch das Beste; oder werden dadurch verkrüppelte Geschöpfe, frühe Heuchler, Kopfhänger u. s. w. gebildet. Deßwegen wird man durchaus nicht eine Gleichgültigkeit gegen die Sünde aufkommen lassen. Vielmehr läßt sich schon dem Knaben klar machen, besonders durch Beispiele aus der Geschichte und aus dem Leben, wie in einer dem Scheine nach geringen Sünde der Keim zu großen liegen kann, und wie namentlich jugendliche Gewohnheiten die Quelle künftiger Tugenden und Verbrechen sind. Aber ein gewisses Ehrgefühl, einen gewissen Stolz, ein Selbstvertrauen, eine Verachtung gegen Schwäche, gegen Gemeinheit, das Alles muß schon dem Knaben eingepflanzt werden, und ist eine segensreiche Mitgabe für's ganze Leben. Dabei kann man immer wachen, daß der edle Stolz nicht in Hochmuth übergehe, wozu freilich Gefahr vorhanden ist, aber nicht größere, als bei der Sünders-Demuth; die, wenn sie die göttliche Gnade rühmt, doch nicht wenig auf das Gefäß sich zu Gute thut, in welches jene

ausgegossen worden ist. Wir behaupten also, indem die Erziehung das Bewußtsein der Kraft erweckt und anregt, sorgt sie am allerbesten für das Leben. Aber wie? Wenn nun der Augenblick kommt, wo die Täuschungen des Lebens verschwinden, wo die Kraft sinkt, wo menschliche Hülfe zu Schanden wird, wird diese Lehre auch dann sich bewähren, als eine Kraft, welche die Schrecken des Todes überwindet durch die Aussicht in eine selige Zukunft?

So wäre also die Aufgabe auch über diesen Artikel noch Rechenschaft zu geben; und zum Voraus muß gesagt werden, um den rein sittlichen Standpunkt festzuhalten, wird mancher Irrthum zu bekämpfen sein.

So vielfachen Widerspruch beinahe alle Resultate der neusten Philosophie auf religiösem Gebiete erfahren haben, doch hätte man ihr am Ende alle hingehen lassen, sogar die Läugnung der Persönlichkeit Gottes; aber, als nun an den Tag kam, daß auch die Läugnung der persönlichen Fortdauer eine ihrer Consequenzen sei, da schrie man über Gottlosigkeit, über Entziehung des höchsten Trostes, über Vergötterung des Fleisches und der Sünde u. s. w. Und doch behaupte ich, haben wir gerade hinsichtlich dieser Lehre eben dieser Philosophie viel zu verdanken, indem sie einen Augiasstall voll eudämonistisch-sentimentaler Träumereien gereinigt hat. In der That ist es erstaunlich, mit welcher Masse von Phantasien diese Lehre im Laufe der Zeiten bereichert worden ist und ganz natürlich, denn gerade hier betritt man das Gebiet des Schrankenlosen. Nur ist dann auffallend, wie alle diese Lehren für baares Christenthum ausgegeben werden, als ob jeder Zweifel zum Voraus eine Gottlosigkeit wäre. So ist z. B. der Glaube an ein Wiedersehen, der in jeder Traueranzeige gepredigt wird, symbolisch geworden und wer ihn läugnen wollte, würde zum mindesten für gefühllos und roh erklärt; und doch finden wir nicht eine Stelle in der Schrift, wodurch derselbe bestätigt würde. Vielmehr beruht die ganze Beweisführung auf dem Schluß: Weil man etwas für angenehm hält, muß es auch wahr sein. Im Gegentheil haben wir eine Stelle in der Schrift, die eher diesem Glauben entgegentritt. Wenn es nemlich heißt, sie werden nicht freien und sich nicht freien lassen, sondern

ſein wie die Engel im Himmel; ſo werden jedenfalls dadurch alle perſönlichen Verhältniſſe der Menſchen zu einander für etwas rein irdiſches erklärt. Aber die meiſten frommen und gefühlvollen Seelen ſind mit dem einſtigen Wiederſehen nicht einmal zufrieden, ſondern es ſoll eine beſtändige reelle Seelenverbindung mit den Abgeſchiedenen ſtattfinden. Wahrhaftig, man kann Aeuſſerungen hören, wie die: wie wird ſich darüber der ſelige Vater freuen? u. ſ. w. Den Abgeſchiedenen wird ſomit eine förmliche Allgegenwart zugeſchrieben, oder wenigſtens die Möglichkeit eines beſtändigen Rapports mit der Erde. Auch gegen dieſen Glauben ließe ſich die Stelle anführen: ſie haben Moſes und die Propheten, die laſſet ſie hören. — Dieſe wenigen Beiſpiele ſollen nur zeigen, wie man oft ſo ſchnell damit fertig iſt, die Einfälle und Wünſche eines ſchwachen Menſchenherzens für gutes Chriſtenthum auszugeben und in wie vielen Schulen werden nicht ſolche Gefühle mit mehr oder weniger Geſchmack als chriſtliche Glaubensſätze verkündigt. Schon dieſe Sicherheit iſt ein Uebelſtand; die ganze Art aber die Sache zu behandeln muß darum bekämpft werden, weil der ſittliche Standpunkt verrückt wird. Doch ſtatt des Beweiſes und der Widerlegung theile ich zur Probe mit, wie ich dieſe Glaubenslehre in der Schule behandle.

Zuerſt nehme ich Gelegenheit, die Vorſtellung verſchiedener Völker des Alterthums über die Fortdauer der Seele nach dem Tode mitzutheilen; die homeriſche Unterwelt, die ägyptiſche Seelenwanderung u. ſ. w. Als auffallende Erſcheinung wird dann aufgeführt, daß das auserwählte Volk Gottes im Grunde dieſes Glaubens ganz entbehrt, indem an die Stelle deſſelben die meſſianiſchen Erwartungen des ganzen Volkes treten. Von da wird nun übergegangen auf die neuteſtamentliche Lehre. Wenn man die verſchiedenen Stellen, die davon handeln, miteinander vergleicht, ſo wird man vergeblich verſuchen, ſich ein klares Bild von der Sache zu machen und das Einzige was am Ende feſtſteht, iſt die Ueberzeugung, der Menſch iſt unſterblich. Sucht man aber die Lehren von der Auferſtehung vom jüngſten Gericht und die von der nächſten Fortdauer zuſammenzubringen, ſo wird man nie ins Klare kommen. Daraus folgt nun, daß wir über das Wie? aus der Schrift nichts Beſtimmtes

erfahren, und uns mit dem Daß begnügen müssen. Somit wäre die weitere Frage die: welchen Einfluß soll die Ueberzeugung, daß wir ewig leben, auf unser diesseitiges Leben haben? Hier hat die Lehre von der Vergeltung ihre Stelle, die aber wieder von manchen falschen Meinungen gereinigt werden muß.

Vor Allem handelt es sich um eine richtige Vorstellung von der göttlichen Gerechtigkeit. Die göttliche Gerechtigkeit ist nicht menschliche Gerechtigkeit; darin liegt das Meiste. Die menschliche Gerechtigkeit kommt hinten her, und fügt dem Bösen ein Uebel zu, das in keinem weitern Zusammenhang mit dem Verbrechen besteht, die göttliche Gerechtigkeit braucht nicht erst hintenher zu kommen, so wenig als die göttliche Allmacht bei Erhaltung und Regierung der Welt, sondern die ganze Welt ist so eingerichtet, daß die Tugend sich selbst belohnt, das Laster sich selbst bestraft. Und zwar wäre der Gerechtigkeit Gottes Genüge geschehen, auch ohne ein anderes Leben. Diese Meinung, gerade zur Ausgleichung sei eine Vergeltung im andern Leben nöthig, ist entweder eigennützig oder rachsüchtig; jedenfalls aber beruht sie auf einer irrigen Ansicht von der wahren Glückseligkeit. Die Glückseligkeit ist die selige Empfindung dessen, was man ist, nicht dessen, was man hat. Daher der Böse auch unter den glücklichsten Verhältnissen unselig ist und umgekehrt. Mit einem Wort, auch hier hängt Alles mit dem Gewissen zusammen. Dieses gibt die Entscheidung, nicht zufällige Verhältnisse. Wenn aber die Glückseligkeit im Genusse dessen besteht, was der Mensch ist, oder was er im Innern hat, dann kommt auch Alles darauf an, daß er am Ende seines Lebens mit dem Zustand seines Innern zufrieden sein kann. Der fällt nun freilich mit den Thaten zusammen, die während des Lebens gethan worden sind; nur muß man hier zweierlei unterscheiden, nämlich die Thaten, welche wirklich aus der innersten Gesinnung des Menschen hervorgehen, und darum sein Eigenthum mit Recht genannt werden können, und andere, die mehr durch äussere Verhältnisse hervorgerufen und denselben angepaßt wurden. Was der Mensch ist, das thut er und umgekehrt. Es ist aber Bestimmung des Menschen, daß er in diesem Leben nicht für sich allein, sondern auch für andere, für das Ganze

daſei. Jeder Menſch muß ſich einen Beruf erwählen. — Man hört oft ſonderbare und zwar ſehr allgemein verbreitete und als chriſtlich anerkannte Behauptungen, nämlich, der Menſch müſſe vor Allem für das Heil ſeiner Seele ſorgen, die Beſchäftigung mit der Religion müſſe die Hauptſache ſein und dem Menſchen das größte Vergnügen bereiten. Das iſt nun ganz und gar verfehlt, und kann in dieſer Schroffheit mehr ſchaden als nützen. Nun ja, das Seelenheil ſoll dem Menſchen am meiſten am Herzen liegen, d. h. er ſoll in dem Beruf, den er erwählt, treu ſein; und dieſe Treue und die Kraft bei derſelben auch in Widerwärtigkeit zu beharren, und das erhebende Bewußtſein, ein nützliches Glied der menſchlichen Geſellſchaft zu ſein, das Alles macht das Heil der Seele aus; ferner die Religion ſoll ihm die Hauptſache ſein, d. h. die beſte Religion iſt die, daß er den Willen thut ſeines Vaters im Himmel, d. h. wieder in ſeinem Berufe thätig iſt. Aber eine förmliche Beſchäftigung mit religiöſen Dingen als Hauptſache verlangen, das hieße zuletzt, wenn man nicht ein dumpfes Brüten über religiöſe Empfindungen und überſchwängliche Phantaſien darunter verſtehen will, man müſſe Theologie ſtudieren. Ebendamit hängt zuſammen das beſtändige Voranſtellen des andern Lebens auf Koſten des Dieſſeitigen, als ob Letzteres die pure Lumperei wäre. Das kommt eben von dem Irrthum, daß man das künftige Leben für das bloße Aerndten, dieſes für das bloße Säen hält. Vielmehr kann das künftige Leben nimmermehr etwas anderes ſein, als ein Fortſetzen des jetzigen, freilich nicht mit allen ſeinen ſchlechten Sorgen und Vergnügungen. Anſtatt alſo dieſes Leben für etwas unwichtiges zu erklären, iſt es vielmehr zunächſt das wichtigſte, auf das ſchon in der Jugend, ſchon in der Schule immer hingeblickt und hingearbeitet werden muß. Nicht zu Himmelsbürgern haben wir unſere Kinder zu erziehen, ſondern zu tüchtigen Erdenbürgern; ſind ſie dieß, ſo wird ihnen das andere von ſelbſt zufallen. Darum iſt aber auch dieſes Leben nicht etwas verächtliches und kein ſo elend jämmerlich Ding, wie es der Siracide hingeſtellt hat, ſondern Gottes Erde iſt ſchön und man weiß kaum, ob es mehr abgeſchmackt oder mehr ſündlich iſt, der Jugend das Leben von vorn herein entleiden zu wollen. Zum

Glück wird es in der Regel nicht gelingen, außer da, wo die ganze Umgebung hermetisch vor der Welt verschlossen ist, und alles Geräusche und Getreibe der Welt als Contrebande zurückgewiesen wird. Nicht schließen, sondern öffnen sollen wir die Welt unsern Kindern, damit sie als Männer sich darin bewegen können. Auch das ist sehr unzweckmäßig, wenn man das Christenthum als eine der Welt feindselige Religion hinstellt; denn da werden die meisten zurückgeschreckt. Vielmehr soll das Christenthum sich der Welt bemächtigen und sie weihen und verklären. Das Alles aber geschieht, wenn der Mensch seinen Beruf, welcher Art er sein mag, gewissenhaft erfüllt, und zwar muß diese Erfüllung ein Werk des Charakters, nicht eigennütziger Absichten sein, auch nicht der Absicht, damit den Himmel zu verdienen. Wer aber so gelebt hat, der stirbt auch wohl, und auf ihn läßt sich gewiß die Verheißung anwenden: ei du frommer und getreuer Knecht, du bist über wenigem getreu gewesen u. s. w.

Mit diesem Ende des Gerechten möge aber auch diese Abhandlung ihrem Schlusse zueilen.

Es wurde von dem Grundsatz ausgegangen, der Unterricht habe überhaupt die doppelte Aufgabe, die Kraft des Verstandes und des Willens zu beleben und zu stärken und den Schüler somit für den Kampf des Lebens auszurüsten. Damit muß aber die Religion einverstanden sein und ihre Behandlung darf nichts Entgegengesetztes in den Unterricht hineinführen. Und zwar, man müßte nur die Religion der Schule entnehmen und ganz der Kirche anheim stellen, muß dieses Pensum ebenfalls im Geiste des übrigen Unterrichts, nämlich im didactischen gehalten werden. Mit dem Didactischen aber ist unzertrennlich verbunden, wenn gleich scheinbar als Nebensache, das Pädagogische, oder das sittliche Element. Dieses geht aus von der Voraussetzung einer unendlichen, unerschöpflichen, sittlichen Kraft, von einem kategorischen Imperativ, vom Gewissen. Mit diesen Grundsätzen muß dann auch die Mittheilung des Positiven in der Religion zusammenstimmen.

Da in dieser Abhandlung eine Art pädagogischen Glaubensbekenntnisses ausgesprochen ist, so ist es nicht unschicklich,

demſelben auch einen Namen zu geben. Die Gegner deſſelben nach der Rechten und der Linken ſind ohnedieß ſchon längſt damit fertig: er heißt Rationalismus. Wir ſehen keinen Grund ein, dieſen Namen zu perhorresciren; vielmehr ſoll hiemit offen zugeſtanden ſein die Ueberzeugung, daß alle Pädagogik eine rationale ſein muß.

Kapff.

2. Darstellung und Beurtheilung der Ruthardt'schen Methode.

I.

Ruthardt hat seinen „Vorschlag und Plan einer äußern und innern Vervollständigung der grammatikalischen Lehrmethode, zunächst für die lateinische Prosa" in einer eigenen Schrift (Breslau 1841.) entwickelt; aus dieser ist die folgende Darstellung gezogen. Eine kurze Skizze zur vorläufigen Kenntniß der Sache gab er 1840 aus, sie lautet:

„Es werden die grammatischen Elemente vorerst auf das Unentbehrliche beschränkt, dieses aber streng und fest, und so schnell als sich eben mit der Gründlichkeit verträgt, zugleich praktisch und theoretisch eingeübt: wie denn überhaupt von allem Guten, welches die dermalige Methode des Gymnasial-Unterrichts enthält, auf keiner Stufe irgend etwas verloren gehen darf. Darauf kommt ein prosaischer Lehr- und Lernstoff von wenigen Bogen in Anwendung, in welchem nach einem Stufengange vom Leichtern zum Schwerern mittelst nach Inhalt und Form musterhafter und möglichst reichhaltiger Sätze und Abschnitte die mannigfachen sprachlichen Verhältnisse zur Anschauung gebracht werden. Dieser Stoff, gewissermaßen ein syntaktisch formeller Auszug der Sprache selbst, welcher aber zugleich wenigstens die Hälfte alles für den Schulzweck erforderlichen Materials einschließt, wird allmählig theils durch fortgesetztes denkendes Repetiren, Variiren, Trennen, Wiedervereinigen, Zusammenstellen u. s. w., theils durch nebenherlaufende, unausgesetzte Verwendung bei den irgendwie verwandten Lektionen, zunächst natürlich bei denen des nämlichen Lehrgegenstandes, zum geistigen Eigenthum des

des Lehrers und der Schüler, und dient fortan als Mittelpunkt, auf welchem die Grammatik, die umfänglichere Lectüre, zuletzt das Schreiben und Sprechen, unabläßig zurückbezogen werden, und als Musterform für die Art und den Grad des Verständnisses, welchem bei sämmtlicher Lectüre — die ihrerseits wieder ein fortlaufendes practisches Erläuterungs-, Erweiterungs- und Prüfungsmittel jenes Stoffes selbst und der auf denselben gestützten Theorie darbietet — wenn schon immer nur annäherungsweise, nachzustreben ist. Das Schreiben (und Sprechen) erscheint als das Resultat der mannichfachen, meist im mündlichen Wechselverkehr vorgenommenen Operationen, indem es, auf einer wissenschaftlich-practischen und durchaus mustergültigen Basis ruhend, nur noch der Uebung bedarf, um zur Fertigkeit zu werden, tritt aber eben darum als eigentlicher Lehrgegenstand und Selbstzweck später ein, als bei dem gegenwärtig herkömmlichen Lehrgange. Man lernt nicht erst schlecht schreiben, um gut schreiben zu lernen. Auch zur Poesie wird erst später, und zwar in analoger Weise, übergegangen, nachdem durch die strengern Uebungen an der Prosa ein tüchtiger Grund gelegt ist. Bezweckt wird mit dem allen die Stellung des Lernenden innerhalb der Sprache selbst, die zeitige Entwickelung eines sprachlichen Gewissens, der Besitz eines gemeinsamen Eigenthums beim Lehrer und Schüler, gleichmäßig mehr Lebendigkeit, Stetigkeit, Sicherheit, Freiheit und insofern auch Leichtigkeit des Lernens, Wissens und Könnens: damit und durch den Wegfall vieles zielloſen Memorirens und Schreibens wieder größere Freudigkeit des Schülers, endlich eine beträchtliche Vereinfachung der Lehrmittel. In diesem letzten Umstande, so wie in der Befreiung von einer Unzahl mühseliger und doch großentheils unfruchtbarer Correcturen, und in der allmäligen, vorsichtigen Abzweigung eines Theiles des Reflexions-, Abstractions- und Combinationsgeschäfts für die eigene Denkthätigkeit des Schülers bei der Privatrepetition muß der Lehrer Ersaz suchen für die erhöhten Ansprüche, welche an seine unmittelbare Lehrthätigkeit gemacht werden."

Hier nun das Genauere über den Lehr- und Lernstoff, dessen Aneignung und Benützung. — Der Lehr- und Lernstoff besteht für die untere Classe — Knaben, die bereits die ersten Elemente der Sprache, Declination und regelmäßige Conjugation, theoretisch und

practiſch eingeübt, und einen gewiſſen Wörtervorrath erlernt haben — in einer Anzahl ſorgfältig ausgewählter und geordneter, der Regel nach verſtändlicher, einzelner Sätze. Ausgewählt werden dieſe ſowohl nach ihrer ſprachlichen Reichhaltigkeit und Schönheit, als nach ihrem Inhalt; in welch letzterer Hinſicht zu beachten iſt, daß derſelbe auch noch für den Jüngling von Intereſſe ſei. Geſchöpft werde er aus Cicero hauptſächlich, daneben aber auch aus Cäſar, Livius, Saluſt, Terenz, ſelbſt Seneka und Quinctilian. Die Anordnung braucht nicht auf grammatiſche Kategorien geſtützt zu ſeyn; nur finde ein auf Inhalt und grammatiſche Form gegründeter Fortſchritt vom Leichteren zum Schwereren ſtatt. Ausgeſchloſſen ſei alles für Kenntniß und Faſſungskraft dieſes Alters weſentlich Unzugängliche; relativ Unverſtändliches, das durch fortgeſetzte Wiederholung und Betrachtung verſtändlich werden kann, aufzunehmen, iſt ſogar wünſchenswerth. Es werden folgende drei Grundſätze in dieſer Hinſicht empfohlen:

1) Es werde zwar keine grammatiſche Folge an ſich, aber doch eine Rückſicht auf diejenige grammatiſche Folge und denjenigen Umfang grammatiſcher Kenntniß beobachtet, welche jener Claſſe angemeſſen ſind.
2) Man ſei bedacht, auf ein ſtetes, vorbereitendes Ueberleiten von leichten Sätzen zu ähnlichen ſchwereren in Beziehung auf die Form;
3) auf ein dem vorigen analoges Ueberleiten in dem Fall; wo das Verſtändniß des Inhalts Schwierigkeiten darzubieten ſcheint.

In **Quinta**, wo zuerſt ſolcher Lernſtoff in Anwendung kommt, — im Stuttgarter Gymnaſium etwa die dritte Claſſe, in unſern zweiclaſſigen Landſchulen die obere Abtheilung der Collaboratur-Schule — betrage der Umfang des Stoffs 6—10; in **Quarta** — etwa die vierte Claſſe in Stuttgart, in Landſchulen die untere Abtheilung der Präceptorats-Claſſe — 12 bis 15 Seiten. Im höhern Curſus, äußerlich vom niedern geſchieden durch den Eintritt der Schüler in **Tertia** (**Tertia, Secunda, Prima** ſind zweijährige Claſſen), bei uns in die erſte Abtheilung der Präceptorats-Schule, in Stuttgart in die fünfte Claſſe; innerlich durch Kraft und Neigung des Schülers zur Selbſtthätigkeit und Selbſtbeſtimmung: werde der

Stoff ausschließlich aus Cicero genommen, und zwar am liebsten aus dessen abhandelnden Schriften; in **Tertia** einzelne umfangreichere Sätze; von der **Secunda** an mag sichs fragen, ob nicht statt einzelner Perioden ein ganzes, zusammenhängendes Buch von kleinerem Umfang zu Grunde gelegt werden solle.

Rechnen wir nun auf

	wenigstens	—	höchstens	
V.	6	—	10	Seiten
IV.	12	—	15	„
III.	20	—	24	„
II.	20	—	24	„
I.	—	—	12	„ so haben wir
im Ganzen	58	—	85	Seiten prosaischen

Lehr- und Lernstoffs.

Wenn nun von **Tertia** an auch poetischer Stoff und das Griechische hereingezogen werden, so kann für **Tertia** eine Episode aus Virgil, hauptsächlich zum prosodischen Unterricht 15 Seiten, und einzelne Sätze attischer Prosa, 12 Seiten; für **Secunda** 15 Seiten Horaz und 15 Seiten attische Prosa; für **Prima** 30 Seiten Horaz und 30 Seiten **Sophocles** als Stoff zu Grunde gelegt werden. Da aber das Metrische viel leichter zu erlernen, im Verhältniß zur Prosa, auf 1 : 4 reducirt werden kann, so würde durch den Zuwachs des Metrischen und des Griechischen der ganze Lernstoff auf höchstens 139½ Seiten sich belaufen. Hiemit kämen im ganzen Lernkurs im Durchschnitt auf 1 Jahr etwa = 15 Seiten Prosa.

Die Aneignung dieses Stoffes geschieht sowohl mit dem Gedächtniß, als mit dem Verstand. Beide Arten der Aneignung sind so getrennt und so verbunden, wie Gedächtniß und Verstand selbst im Geiste getrennt und geeinigt sind. Das Gedächtniß hat für die gesammte geistige Entwickelung und darum auch für den Unterricht die Bedeutung, daß es den Stoff liefert, an welchem das Denk- und Urtheilsvermögen erstarken soll. Je mehr also das Gedächtniß in seinem eigenen Wesen erfaßt und gepflegt, in je innigere Verbindung es dabei mit dem Verstande gebracht, mit je besserem Stoff es erfüllt wird, desto besser ist für die Entwicklung des Denkens

und für den Unterricht überhaupt gesorgt. Es eignet sich aber für den Unterricht nichts so gut, als die Sprache überhaupt; gerade deßwegen, weil in der Sprache, wie nirgends, das empirische mit dem speculativen Element auf wunderbare, kaum zu unterscheidende Weise vereinigt ist. Für den Sprachunterricht selbst wiederum eignet sich ein Stoff, wie der obige ausgewählt und geordnet, darum am besten, weil bei ihm Gehalt, Bedeutung, Werth und Nutzen nicht blos in dem Inhalt, sondern auch in der Form liegt; sodann, weil er von so begränztem Umfange ist, daß er von Lehrer und Schüler wohl übersehen und beherrscht werden kann. Denn auch der Lehrer muß, wie überhaupt Alles, was der Schüler im Gedächtniß haben soll, so obigen Lernstoff als sicheres Eigenthum inne haben. Ganz ohne allen Nutzen, ja höchst schädlich, wäre das Memoriren von Definitionen und Regeln; denn was blos Sache des Verstandes ist, bleibe diesem vorbehalten. Damit nun aber dieser Stoff, den das Gedächtniß aufnehmen soll, für Verstand und Gemüth fruchtbar und bildend werde, kommt viel schon darauf an, auf welche Weise er dem Gedächtniß beigebracht und wie er von demselben behalten wird. In dieser Beziehung nun gilt: jener Stoff soll nicht auswendig, sondern inwendig gelernt; es soll nicht vom Leichtern zum Schwerern, darum auch nicht von der Poesie zur Prosa, wohl aber vom kleinsten zu allmählig erweitertem Umfang übergegangen werden, mit ursprünglich verstandesmäßiger Auffassung des zu Erlernenden und unausgesetzter Benutzung des Erlernten. Im Besondern gestaltet sich dieses also:

Es werden der fürs Memoriren bestimmten Lection wöchentlich 3 einzelne Viertelstunden gewidmet, und in jeder dieser Lectionen im Durchschnitt $^1/_6$ Seite durchgenommen. Der Lehrer schreibt einen Satz an die Tafel, (es wird vorausgesetzt, wiewohl nicht durchaus verlangt, der Gesammt-Stoff sei blos in Händen des Lehrers) gibt die mangelnden Vocabeln, läßt ihn mündlich einigemal übersetzen und zurückübersetzen, bringt dann ebensowohl den Sinn, als die sprachlichen Verhältnisse, zum Verständniß, und läßt ihn zuletzt von jedem Schüler reinlich und deutlich in sein linirtes Heft (in klein octav geheftet, nicht mehr als 2 Bogen stark) eintragen. Später mag wohl auch der Lehrer, um die Aufmerksamkeit für den Gehör-

eindruck zu ſchärfen, den Satz nur mündlich vortragen, und erſt zum Behuf des Eintragens anſchreiben. Dieſes Penſum nun wird zwar ſchon in der Lection ſelbſt, durch die öfter wiederholte Behandlung unwillkührliches Eigenthum des Gedächtniſſes, muß aber jedenfalls des andern Tages auswendig hergeſagt werden können. Auf dieſelbe Weiſe wird in der zweiten und dritten Lection und ſo fort (die einzelnen Lectionen ſeien übrigens je durch einen dazwiſchenliegenden Tag von einander getrennt, ſo daß die erſte etwa auf Montag, die zweite auf Mittwoch, die dritte auf Freitag fällt) ein neues Penſum vorgenommen; am andern Tag in einer beliebig dazu genommenen Zeit abgehört und jedes neue Penſum 3 Tage lang täglich, einigemal nach 2 Tagen, darauf halbwöchentlich, wöchentlich, endlich monatlich zu regelmäßiger Wiederholung gebracht, worüber am beſten eine eigene Tabelle für Lehrer und Schüler jeden Monat angefertigt wird. Uebrigens ſoll das erſte Erlernen nicht weiter, als bis zu einer mäßigen Sicherheit, fortgeſetzt, und in der Folge dasſelbe Penſum nicht mehreremale hintereinander, auch nicht oftmals an Einem Tage wiederholt werden, damit ſtets eine Anſtrengung der Arbeit übrig, und Mechanismus, Gleichgültigkeit und Ueberdruß fern bleibe; jedoch auch zu ſeltene Wiederholung iſt unzweckmäßig. Abwechslungsweiſe iſt, natürlich zu Hauſe, die Wiederholung leiſe und laut vorzunehmen, um durch jenes die geiſtige Betrachtung ungeſtört walten zu laſſen, durch dieſes Mund und Ohr frühzeitig an fremden Laut, Wortſtellung und Numerus zu gewöhnen, auch durch vernehmliche Wiedergabe der Worte und gleichzeitige Auffaſſung des Sinns die Aufmerkſamkeit zu ſchärfen und zu kräftigen. Nicht wiederholtes Durchleſen des Penſums, ſondern mehrmaliges Konſtruiren im Kopf, manchesmal Niederſchreiben diene der Wiederholung. Wird zur Erleichterung des Geſchäftes die Ueberſetzung gebraucht, ſo ſei das keine geſchriebene oder gedruckte, noch viel weniger eine wörtlich auswendig gelernte, ſondern die urſprünglich zum erſten Verſtändniß gegebene. Beim Herſagen des Memorirten iſt Geläufigkeit das ſicherſte Zeichen des Mechanismus. Daher werde manchesmal mitten im Zuſammenhang abgebrochen, manchesmal nur ein Theil des Satzes abgefragt, oder die Vollendung eines ſchon angefangenen verlangt. Beſonders

werde auf richtiges, distinctes Sprechen gedrungen. Der Schüler soll seinen Stoff beherrschen, das kann er nur, wenn er sich der Theile, und zwar der einzelsten, so gut, als des Ganzen, bewußt ist. Er soll denkend memoriren. Ist nun aber zur Abwehr des Mechanismus oder zu freier, willkührlicher Erinnerung, der geistigsten Function des Gedächtnisses, neben den zwei andern, der des Auffassens und der des Bewahrens, schon Verstand und freier Wille nöthig, so muß sich noch mehr das Gedächtniß gleichsam vergeistigen und frei machen durch Beihülfe des Verstandes und Urtheils, indem eben zur Erfassung des Einzelnen schon während des Memorirens das Augenmerk auf gewisse einzelne Theile und Verhältnisse des Stoffes gerichtet wird, und so die verständige Auffassung schon in die Gedächtnißarbeit sich mischt, ihr wenigstens sich beigesellt. Im höhern Cursus sind die einzelnen Pensen umfangreicher; denn das Gedächtniß ist geübter, werden aber seltener aufgegeben, in **Tertia** zweimal, in **Secunda** und **Prima** einmal. Memoriren und verständige Auffassung gehen hier mehr noch, als dort, Hand in Hand. Hier, wie dort, treten, damit das Memoriren nicht zu rasch vorschreite, Pausen von mehreren Tagen und Wochen im Weiterlernen ein, die zur Repetition und geeigneten Verwendung des Stoffes (wovon unten) benützt werden. Der in den untern Classen erlernte Stoff wird bis in die obersten fortgeführt, zwar nicht mehr durch ausdrückliche Repetition in der Schule, aber durch Wiederholung des Schülers und Anwendung der Lehrer der obern Classen im Unterrichte; denn die letztern Classen müßen auch den Stoff der untersten Classen inne haben. Hier ist nun schon von einer andern Seite nachgeholfen worden. Damit nämlich der Stoff der frühern Classen in den obern nicht vergessen werden könne, ist von Lehrern des Quedlinburger Gymnasiums Lernstoff in folgender Art ausgewählt und geordnet worden: Es wird, was auf der untersten Stufe vorgegeben worden, auf der zweiten Stufe wieder, aber in erweiterter Gestalt, und dasselbe wieder noch mehr erweitert auf der dritten Stufe gegeben. In diesen **loci memoriales** lautet z. B. der zweite Satz für die unterste Stufe: **Est amicitia omnium divinarum humanarumque rerum cum benevolentia et caritate summa consensio.** Für die mittlere Stufe: **Est amicitia nihil aliud, nisi omnium divi-**

narum humanarumque rerum cum benevolentia et caritate summa consensio: qua quidem haud scio an, excepta sapientia, quidquam melius homini sit a diis immortalibus datum. Für die oberſte Stufe endlich: Nihil amicitia melius. — Est amicitia nihil aliud, nisi omnium divinarum humanarumque rerum cum benevolentia et caritate summa consensio, qua quidem haud scio an, excepta sapientia, quidquam melius homini sit a diis immortalibus datum. Divitias alii praeponunt, bonam alii valetudinem, alii potentiam, alii honores, multi etiam voluptates. Belluarum hoc quidem extremum est: illa autem superiora caduca et incerta, posita non tam in consiliis nostris, quam in fortunae temeritate. Qui autem in virtute summum bonum ponunt, praeclare illi quidem: sed haec ipsa virtus amicitiam et gignit, et continet; nec sine virtute amicitia esse ullo pacto potest. Es werden zwar auch bei der bisherigen Praxis Gedächtnißübungen getrieben, aber, wenn ſie auch mit einem gewiſſen Plan und mit Conſequenz vorgenommen werden, ſo haben ſie doch nur den Zweck, das Gedächtniß ſelbſt zu üben. Der Stoff entſchwindet nachher wieder aus dem Gedächtniß, oder, wenn er fortgeführt wird, bildet ſich eine mechaniſche Geläufigkeit ohne weitere Anwendung des Erlernten: hier aber iſt die Uebung des Gedächtniſſes nur ein Nebengewinn, die Hauptſache aber die Anſammlung eines ſichern, fruchttragenden, geiſtigen Beſitzthums.

Iſt nun ſchon bei Erwerbung dieſes Beſitzthumes der Verſtand helfend und ordnend thätig, ſo iſt es nun die verſtandesmäßige Behandlung, durch welche der alſo angeeignete Stoff erſt recht zur fruchtbaren Entfaltung und Anwendung gebracht wird.

Es gibt eine doppelte Verwendung des Stoffs, eine unmittelbare, ausdrückliche und abſichtliche; und eine mittelbare, gelegentliche. Jede von beiden findet ſowohl in, als außer der Schule ihren Platz, modificirt nach der jedesmaligen Altersſtufe. — Die unmittelbaren Uebungen, die in der Schule mit und an dem Stoff vorgenommen werden, ſind der Zeit und der Art nach dreierlei:

1) Sie ſind eine Controle der Wiederholung und eine Prüfung des Verſtändniſſes nach Inhalt und Form.
2) Sie behandeln den Stoff als Vorläufer, Träger, und Repetitor der Grammatik.
3) Sie vermitteln eine freiere Behandlung der Sprache ſelbſt.

ad 1) Die Controle der Wiederholung und die Prüfung des Verständnisses nach Inhalt und Form wird vorgenommen mittelst Abhörung des memorirten Stoffs und Fragen, die theils die Uebersetzung, theils die Erklärung betreffen. Diese Lection unterscheidet sich nicht wesentlich von der Art, in der bisher die Lectüre in der Schule betrieben wurde und noch wird. Gewarnt wird hier nur vor möglichen Mißgriffen, auf die man, innerhalb der Methode stehend, verfallen könnte. Ein solcher Mißgriff wäre es, wollte man zu besserem Verständniß den Stoff etwa deutsch geben, und zu lateinischen Kompositionen benützen, aus zwei Gründen: einmal, weil es durchaus keine geschriebene Uebersetzung des Stoffs für den Schüler geben soll, ehe er selbst etwa den Trieb nach einer eigenen Production derselben hat; sodann, weil der Stoff das jeweilige Verständniß der Schüler relativ wohl übersteigen darf: die Aufgabe für Composition aber auf dieser Stufe immer leicht seyn soll. Auch nicht in Extemporalien werde der Stoff dem Schüler zuerst beigebracht: er muß, was ihm die ganze Schulzeit hindurch Muster bleiben soll, sogleich in musterhafter Form empfangen. Ein richtiges Schreiben kann überhaupt erst das Resultat der gedächtnißmäßigen Aufnahme und der verstandesmäßigen und gemüthlichen Verarbeitung eines gewissen Quantums von reichhaltigem Material seyn.

ad 2) Gesetzt, es wäre noch keine theoretische Kenntniß der Grammatik bei den Schülern vorhanden, so müßte der Stoff so behandelt werden, daß allemal, ehe eine bestimmte Regel oder Spracherscheinung in der grammatischen Lection (eine solche wird nämlich, siehe unten, neben diesen stofflichen Uebungen vorausgesetzt und verlangt) an die Reihe käme, dieselbe an dem Stoffe vorbereitet würde; manchesmal dürfte aber auch die theoretische Entwickelung der stofflichen Behandlung, wenigstens theilweise, vorausgehen. Ist aber schon anderwärts her gesammelte Kenntniß der Grammatik vorhanden, so diene der Stoff dazu, denselben zu wiederholen, zu beleben, ihm einen lebendigen, bestimmten Mittelpunkt zu geben. Eine Zersplitterung der grammatischen Kenntnisse ist hiebei nicht zu befürchten; sie zu ordnen, ist Sache des Lehrers. Was im niedern Kurse aus der Grammatik zu berücksichtigen ist, sind die Regeln vom Genus, Subject, Prädikat, der Rection, Declination,

Conjugation, Comparation, den Präpositionen, den Conjunctionen, der Derivation, Composition, später auch Synonymik, und Bedeutungslehre. Ruthardt verdeutlicht dieß an einem Satz seiner **loci memoriales: orationis summa virtus est perspicuitas (Quintil. I. 6, 41.)** Dabei will er folgende grammatische und lexilogische Momente zur Sprache bringen: Die mit **summus** der Form und Bedeutung nach verwandten Superlative; das **genus** der abstracten Endungen **io, tus, tas**; später den Begriff derselben mit Heranziehung anderer, nun schon vorgekommener Ableitungsendungen; die Ableitung jener drei Substantiven; das Substantivum **summa**, das Adverbium **summum**, weiter die verschiedenen Zusammensetzungen mit **per**; die Adjectiva auf **uus**; der Unterschied der Participien von den verwandten Adjectiven; endlich die Synonyma von **os, orare, orator, oratio, summus, vir, virtus, perspicere.** Natürlich kommt alles dieses nicht auf Einmal zur Sprache, sondern nach dem Fortschritt der grammatischen Theorie und des übrigen Unterrichts. Auch wird der Lehrer, um Mechanismus zu verhüten, bei gleichen Beispielen die Regel auf verschiedene Weise ausdrücken und ausdrücken lassen, und immer verschiedene Beispiele für dieselbe Regel verlangen.

ad 3) Eine freiere Behandlung der Sprache wird durch den Lernstoff vermittelt insofern, als die Sätze desselben umgewandelt, variirt, getrennt, wiedervereinigt, zusammengestellt werden. Wie wird nun aber dieß Geschäft dem Lehrer erleichtert? Am einfachsten so, wenn mit diesen Uebungen die Entwicklung einer Satztheorie — welcher? liegt in dem Ermessen des Lehrers — verbunden wird, denn diese erfordert eben zur Erläuterung mannigfaltige Sätze, und findet an dem Stoff ein naheliegendes, classisches Object. Dieß sind denn auch auf dieser Stufe die besten Styl- und Schreibübungen.

Jeder dieser drei verschiedenen Uebungen fällt wöchentlich Eine Stunde zu, von der die erste Viertelstunde die Aufgabe des neuen Pensums, den Rest die Uebung selbst einnimmt. Was von der Stunde hiedurch etwa noch übrig gelassen wird, kann entweder für Grammatik oder leichtere Schreibübungen verwendet werden; die Schreibübungen müssen aber so eingerichtet seyn, daß dem Schüler hauptsächlich mit Hülfe des Stoffs eine erträgliche Arbeit gleichsam unter den Händen entstehe. Ohnedieß müssen solche Uebungen dann

eintreten, wenn im Erlernen neuer Pensen von Zeit zu Zeit Pausen gemacht werden.

Die zweite Verwendungsart des Stoffs in der Schule ist die mittelbare oder die Beziehung, welche dem Stoff zu den übrigen Lectionen, die der lateinischen Prosa bestimmt sind, gegeben wird. Diese Lectionen sind: Lectüre, sey es einer Chrestomathie oder eines Schriftstellers 2 — 3 Stunden, Grammatik 2 Stunden, und etwa eine Stunde Schreibübungen und Correctur: im Ganzen also mit den stofflichen — 8 Stunden. Die Lectüre kann auf dieser Stufe für sich allein von keinem erheblichen Nutzen seyn. An dem Lernstoff aber hat sie einmal gleichsam ein Ideal, was und wie sie selbst eigentlich seyn und werden soll; sodann eine Beleuchtung und Erleichterung, indem sie nun von einem Ballast Erklärungen und Erörterungen befreit ihren Blick freier auf das Ganze richten kann. Die Grammatik aber zieht aus dem Lernstoff ihre Beispiele und vorläufige Beleuchtung. Uebrigens erstreckt sich der mittelbare Nutzen des Stoffs auch auf andere Unterrichtsgegenstände, z. B. die deutsche Sprache. Man ist gewohnt, in der Verlegenheit, vom Nutzen des Lateinlernens Rechenschaft zu geben, anzuführen, daß man am Lateinischen, wenn auch nichts anderes fürs Leben Nützliche, doch wenigstens deutsch lerne; und doch ist bei der gewöhnlichen Lectüre dieser Nutzen unbedeutend genug: hat man aber einen ziemlichen Vorrath lateinischen Stoffs gründlich im Gedächtniß und Verständniß, so mag man von Zeit zu Zeit einen passenden Satz herausgreifen, ihn auf verschiedene Weise wörtlich und freier übersetzen lassen, wozu die Vieldeutigkeit des Sinns hinlängliche Gelegenheit bietet, und daran den Unterschied beider Sprachen und das Eigenthümliche der Muttersprache insbesondere zur Anschauung bringen, eine Art praktischer Einübung der Muttersprache, zu der die lateinische Sprache, weit mehr, als eine moderne fremde, wegen ihrer radikalen Verschiedenheit geeignet ist. Um theoretisch die Muttersprache zu erlernen, bedarf es aber eines classischen deutschen Lernstoffes (der auf ähnliche Weise, wie jener lateinische, zu behandeln ist) in Verbindung mit einer Theorie des deutschen Satzes.

Entsprechend dieser doppelten Benützung des Lernstoffs in der Schule wird derselbe auch außerhalb der Schule unmittelbar und

mittelbar von dem Schüler benützt. Freilich, daß es geschehe — hängt von der Anregung des Lehrers hauptsächlich ab. Die Privatrepetition besteht sowohl im Memoriren, als im Wiederauffrischen, wohl auch Erweitern dessen, was in der Schule zur Erläuterung des Stoffs bemerkt, oder aus dem Stoff entwickelt, oder an denselben angeknüpft worden ist. Mittelbar muß der Stoff und seine Entwickelung auf häusliche Präparation, Stylübung nothwendig von Einfluß seyn. Es muß nun zwar schon am Ende des niedern Curses die Frucht der Methode sichtbar werden, ihre eigenthümliche Entfaltung und Erprobung aber gewinnt sie im höhern. Uebrigens wird in demselben ihre Kraft mehr und mehr eine intensive; unmittelbare und mittelbare Verwendung des Stoffes gehen allmählig in einander über. In **Tertia** werden aus den drei Stunden, die im niedern Curs der unmittelbaren Stoffbenützung gewidmet sind, zwei, indem die erste und dritte Art dieser Benützung in Eine Stunde zusammengefaßt werden. In dieser Classe werden außer den Stunden, die der grammatischen Bearbeitung des Stoffs zukommen, noch zwei besondere grammatische Stunden verlangt, in welchen der Lernstoff nur das erläuternde Material abgiebt; ferner eine Stunde für einen prosodisch etymologischen Cursus, und vier Stunden Lectüre, Eine Stunde Stylübungen. **Secunda** hat neben jenen zwei stofflichen Stunden zwei grammatische, zwei für Stylübungen, vier für Lectüre. **Prima** nur Eine Stunde stoffliche Uebungen, Eine Stunde Styl — Eine Stunde Grammatik, fünf Stunden Lectüre.

Die Träger des Unterrichts sind also hier, außer dem Lernstoff, Lectüre, Grammatik, Stylübungen. Die Behandlung und der von den untern Stufen her gesammelte Gewinn des erstern übt nur auf diese letztern Einfluß in folgender Weise:

Die Grammatik wird jetzt sowohl in den stofflichen, als den theoretischen Stunden, umfänglicher und aus einem höhern Gesichtspunkte betrieben; es wird tiefer eingegangen in die Lehre von den Prädikaten und Attributen, den Objecten, den Satzverbindungen, den **temparo** und **modi**, von der richtigen Anwendung der Participial-Constructionen, den Präpositionen, den Conjunctionen, dem Uebergang der verschiedenen Redetheile ineinander, der Synonymik, der Wortstellung, der Periodisirung, dem Verhältniß und der Verbindung

einer ganzen Gedankenreihe. So viel von der neuern Grammatik namentlich für die höhere Syntax geschehen ist, so selten sind die Schüler, die Sicherheit und Festigkeit in der Grammatik zeigen, die auch nur einfache Unterschiede, wie **aliquis, quis, quidam, quispiam, quisque, hic, iste, ille, idem, ipse** mit bestimmtem Bewußtsein und deutlichen Worten anzugeben wüßten. Es muß hier nothwendig der von außen gegebenen abstracten Begriffsbestimmung eine innige Vertrautheit mit dem Sprachstoff, eine selbstthätige, wenn auch oft falsche Auffassung des Sprachgefühls zu Hülfe kommen; zehn, zwanzig, dreißigmal muß zu dem nämlichen Gegenstand zurückgekehrt, der nämliche Gedanke nach möglichst vielen Seiten gewendet, unter die verschiedenen Möglichkeiten seiner Auffassung gestellt werden, um zu klaren Begriffen über das in jedem Fall Nothwendige, Richtige, Erlaubte zu gelangen. Ebensowohl von bloß gedächtnißmäßiger Aufnahme der Regeln, als von blinder Nachahmung des Stoffs muß der Lernende abgehalten werden. Ohne Kenntniß der Figuren, ohne Beachtung des eigentlichen und uneigentlichen Ausdrucks, eine Beachtung, die zugleich den Witz, den Scharfsinn, die Phantasie übt, kann die grammatische Construction nicht sicher beurtheilt werden. Zu dieser mannigfaltigen Kenntniß und Beleuchtung der Grammatik verhilft eine umfängliche, forteilende, nicht durch und durch beleuchtete Lectüre nicht, sondern eben nur diejenige Behandlung des Sprachstoffs und ein solcher Lern- und Lehrstoff, dergleichen von der Methode aufgestellt wird. Selbst die Kritik ist nicht ohne Einfluß auf die Grammatik; auch sie mag an einem begränzten Stoffe fruchtbarer gelehrt und geübt werden. Durch die beständige Beziehung der Grammatik auf einen beschränkten Stoff muß eine deutliche Uebersicht über dieselbe dem Geiste sich ergeben. Es dient aber dieser Stoff weiter zu einem Correctiv für die Grammatik. Trotz dem außerordentlichen Fortschritt, den die grammatische Disciplin in unserer Zeit genommen, leiden doch die Grammatiken an manchen, nicht unerheblichen, Mängeln. Dahin gehört: daß sie mehr die Ausnahmen, als die Regeln, berücksichtigen; daß sie in ihrem Stoff und in ihren Beispielen zu sehr von einander abhängig sind; daß sie zu wenig Ueberschaulichkeit haben, die Analogie und die Synonymik der syntactischen Formen zu wenig berücksichtigen, daß sie, wo das La-

teiniſche vom Deutſchen abweicht, nicht erörtern, ob die Abweichung auf einer Verſchiedenheit des Sinns oder bloß auf dem Sprachgebrauch beruht; Manches, wie die Wortſtellung, kann die Grammatik nicht erſchöpfend darſtellen, ſondern es muß durch das Gefühl, durch das Ohr, durch den Tact, herausgefunden werden. Dieß leiſtet nun, und jenen Mängeln hilft ab, wenn irgend etwas, ſo die Durcharbeitung eines beſchränkten, muſtergiltigen Sprachſtoffs, durch welchen der Lernende allmählig ſeine Grammatik aus der Sprache ſelbſt ſich erbaut; es erzeugt dieſelbe den Sprachgeiſt, wenn ſie auch nicht den ganzen Sprachſchatz giebt.

Die Vortheile, welche auf der niedern Stufe die Lectüre aus dem Lernſtoff zieht, fließen ihr in reichlicherem Maaße auf der höhern zu: Geiſt, Kunſt und Leben der Alten erſchließen ſich nicht bloß für oberflächlichen Einblick; überflüſſig wird auf dieſem Wege der Mißbrauch gedruckter Ueberſetzungen: der Schüler, in die Sprache ſelbſt hineingeſtellt, bildet ſich ein ſolches Ideal der Ueberſetzung, daß ihm die vorhandenen nicht einmal genügen. Statt bei einer ſchwierigen Stelle nach der Ueberſetzung zu greifen, wird er nun verſuchen, ob ihm nicht bei mehrmaligem Ueberdenken, wo nicht, durch Memoriren das geſuchte Licht von ſelbſt aufgeht? das gefundene ſein Vertrauen und damit ſeine Kraft erhöhen. Merkbarer und unmittelbarer, als auch Grammatik und Lectüre, iſt der Einfluß des richtig behandelten Lernſtoffs auf die Compoſition.

Dieſe, die auf der niedern Stufe nur in ſehr beſchränktem Umfang und Maaße zuläßig iſt, aus dem lateiniſchen Unterrichte wegnehmen, hieße die Axt an die Wurzel des Ganzen legen. Schon der Sprachunterricht an ſich kann ſie nicht entbehren: um ihren Abgang zu erſetzen, wäre wenigſtens nochmal ſo viel Zeit, als jetzt auf Schreibübungen verwendet wird, nöthig. Wenn dieſe Uebungen bisher den gewünſchten Nutzen nicht gehabt haben, ſo liegt der Grund in den zu früh begonnenen Verſuchen: der beſte Lehrmeiſter des Schreibens iſt ein gehörig angeeigneter und durchgearbeiteter Sprachſtoff; 50 Seiten ſolchen Stoffs geben mehr Stärke des Sprachgefühls, als 300 Seiten Ueberſetzung. In Tertia ſind die Schreibübungen zugleich ſubſidiariſch für Formenlehre und Syntax. Exercitien ſollte der Lehrer wo möglich ſelbſt ſo abfaſſen, daß in grammatiſcher,

lexikalischer, phraseologischer und stylistischer Hinsicht von andern Hülfsmitteln als dem Lernstoff, kein Gebrauch zu machen wäre, oder es sollten doch die Exercitien wenigstens ohne grammatische Fingerzeige, lieber noch mit Wörtern und Phrasen gegeben werden. In **Secunda** sollen neben Exercitien leichtere, freie Arbeiten hergehen. In **Prima** haben letztere das Uebergewicht. Der Einfluß des Lernstoffs auf die Stylübungen zeigt sich im Allgemeinen als Sinn und Tact für Anschauung des fremden Idioms; als Gewöhnung und Geschick, die Gedanken in Geist und Form des fremden Idioms zu kleiden: im Besondern als bestimmte Erinnerung an gewisse Einzelnheiten des Sprachmaterials und der Sprachform. Aber nicht bloß auf den Ausdruck und die Satzgestaltung erstreckt sich der aus dem Lernstoff sich ergebende Nutzen, sondern besonders auch auf Ordnung des Gedankengangs eines größern Ganzen. Die deutsche Satzverbindung ist asyndetisch, die lateinische nicht. An der Beachtung dieses Unterschieds erkennt man hauptsächlich den Stylisten. Vor der lateinischen Conception einer freien Arbeit, aber nach gehörigem Durchdenken der Aufgabe überlese oder überdenke man irgend ein bedeutenderes Stück des Lernstoffs, gebe sich dem Eindruck desselben hin, so wird es der Darstellung an Ausdruck und Styl nicht wohl fehlen.

Für classische Realien kann der Lernstoff so wenig oder noch weniger, als für den Sprachschatz extensiv vollgenügende Ausbeute geben: wohl aber bildet er, wie für jenen, so für diese, einen festen natürlichen Mittelpunkt, an den anderwärts, in der Lectüre u. s. w. Gesammeltes fest und organisch sich anschließen kann.

Was nun die Methode zu erreichen wünscht und hofft, ist in der vorangestellten von Ruthardt selbst entnommenen Skizze bemerkt. Aufmerksam zu machen ist zum Schlusse noch auf den sittlichen Gewinn, der in der Anknüpfung eines lebendigen Bandes zwischen Lehrer und Schüler liegt, in der größern Möglichkeit, die Leistungen des letztern zu beurtheilen, und in der eben dadurch gesteigerten geistigen Regsamkeit des erstern.

Wie diese Methode für den Selbstunterricht zu gebrauchen und auf andere Zweige des Unterrichts, als: neuere Sprachen, Realien anzuwenden sey, darüber giebt die oben erwähnte Schrift, in welcher jene entwickelt und begründet ist, nähern Aufschluß.

II.

Zur Beurtheilung der Ruthardt'schen Methode.

Der Grundgedanke der Methode ist offenbar der der Koncentrirung. Negativ und abstrakt diesen Gedanken gefaßt, werden sich manche Bedenken dagegen erheben, und haben sich dagegen erhoben. — Vor mehreren Jahren pries ein gewisser Ruthardt aus dem Herrenberger Oberamt im Schwäbischen Merkur gar oft seine Selbstbiographie durch die groß hervorgehobene Bemerkung an, es solle darin der Welt gezeigt werden, wie man mit 2 Kreuzern anfangen, und doch sein Glück machen könne. An diese 2 Kreuzer unseres schwäbischen Landsmanns erinnern durch eine nicht gar fern liegende Aehnlichkeit die 2 Bogen Stoff, die Dr. Ruthardt aus Breslau dem gesammten lateinischen Unterricht zu Grunde legen will, und es fehlt nicht an solchen, die wegen dieses vorangestellten Grundsatzes der Koncentrirung die ganze Methode als ein System der Knauserei und Hungerleiderei weit weg werfen. Namentlich wird manchen unserer württembergischen Lehrer ein Grausen ankommen, wenn er sich denkt, statt daß er jetzt Jahr aus Jahr ein die lateinische Chrestomathie exponirt, repetirt, retrovertirt: er solle nun gar vollends einige wenige Bogen so zu sagen todt schlagen! Arme Lehrer! Noch ärmere Schüler! — Es will indeß auch manche bedenken, es werde in der Chrestomathie nicht zu wenig geboten, sondern zu viel. In Wahrheit: zu wenig und zu viel. Zu wenig — wenn auf dem Weg flüchtiger Lektüre (mancher Lehrer muß Verhältnisse halber die ganze Chrestomathie, 400 Seiten, in einem Jahre, also doch wohl flüchtig, absolviren) nicht nur ein gewisses Sprachgefühl erworben, sondern auch die nothwendigsten grammatikalischen, lexikologischen, stylistischen Anforderungen befriedigt werden sollen. Zu viel, viel zu viel — wenn alles dieses recht und mit einer auch nur für dieses Alter angepaßten Gründlichkeit betrieben werden will. Es muß auffallen, daß aus dieser Lektüre die Grammatik so wenig Beispiele, der Wörter- und Phrasen-Schatz so dürftige Ausbeute, der Styl so wenig Färbung und Sättigung zieht. Es kann Keinem entgehen, der seine eigene Erfahrung zu Rathe zieht, daß mit einer gewissen Fertigkeit im Uebersetzen, das sich

allerdings bei vielem und ſchnellem Leſen lateiniſchen Stoffs nach und nach im Schüler anſetzt, derſelbe Uebelſtand, der mit der Vielleſerei in der Mutterſprache verbunden iſt, einſtellt: daß nämlich Sinn und Aufmerkſamkeit vorherrſchend dem Inhalt zugekehrt wird; daß die Betrachtung der Form, die doch die Hauptſache iſt, in der Spracherlernung überflüſſig erſcheint, langweilt, anwidert; gerade wie der grammatiſche Unterricht in der Mutterſprache dem Schüler ein Kreuz iſt, weil er das alles ſchon zu wiſſen meint. Das iſt der unvermeidliche Uebelſtand vorherrſchend kurſoriſcher Lektüre. Und doch kann aus innerlichen und äußerlichen Gründen die Chreſtomathie auch nicht ſtatariſch geleſen werden. Beide Arten an derſelben Lektüre äußerlich zn verbinden, ſo daß ein Theil ſtatariſch, ein Theil curſoriſch geleſen wird, geht wieder nicht; innerlich ſie zu verbinden, iſt bälder verlangt als gethan. Ruthardt nun hat in ſeiner Methode ſtatariſche und curſoriſche Lektüre äußerlich getrennt, innerlich verbunden, indem er für beide Arten einen eigenen Stoff ſtatuirt, die letztere aber von der erſtern beherrſcht werden läßt. Es iſt aber eine ſtatariſche Lektüre eigener Art, nicht eine ſolche, bei der ein für allemal Alles aus dem Stoff herausgezogen oder in ihn hineingelegt wird, was aus ihm herausgezogen oder in ihn hineingelegt werden will; man bleibt da nicht ſtehen beim Stoff, bis nichts mehr mit ihm anzufangen iſt, ſondern man verläßt immer wieder den Stoff, um immer wieder zu ihm zurückzukehren, was zwar bei Grammatik und Lexikon auch ſo geſchieht, aber aus Noth, nicht aus Syſtem. Auch das nach der bisherigen Weiſe übliche Zurückkehren auf den nämlichen Stoff in der Repetition kann nicht mit dem wiederholten Zurückkehren der Methode verglichen werden: es ſoll dort nichts Neues aus dem Stoff geholt, ſondern nur das Alte wieder aufgefriſcht werden, was, wenn es das erſtemal langweilig war, das zweite-, dritte- und viertemal ſchwerlich kurzweilig wird; oder nach einer beliebten Ausdrucksweiſe iſt der Stoff bei der erſten Behandlnng todt geſchlagen worden, ſo wird er das zweitemal ſchwerlich wieder zum Leben gebracht werden. Iſt nun dieſes wiederholte Verlaſſen und wieder Zurückkehren zum nämlichen Stoff beſchränkten Umfangs wirklich eine Verbeſſerung des ſtatariſchen Verfahrens, oder heißt es nicht vielmehr dieſes auf

die Spitze getrieben? Es wäre entschieden verwerflich, wenn, was viele meinen, die blos vom Hörensagen über die Ruthardtsche Methode urtheilen, jener sogenannte Lernstoff der einzige Träger des Unterrichts wäre: da aber dieß nicht der Fall ist, sondern vielmehr eine fortlaufende Wechselbeziehung jenes Stoffs und dem aus ihm Gewonnenen einerseits, andrerseits der nebenherlaufenden Lektüre und der grammatischen Theorie in die Methode aufgenommen ist, gestaltet sich die Sache anders. Manche werden zwar auch so etwas Manierirtes, Kunstgriffmäßiges in der Sache sehen, es fragt sich aber, — ob mit Recht? Dieses Eintragen und immer wieder Zurückkehren erinnert an das Geschäft der Bienen, die zwar bald auf diese, bald auf jene Blume sitzen, aber doch immer die zu finden wissen, welche Honig geben. Hat nur der Stoff einen Gehalt, der nicht auf den ersten oder zweiten Zug erschöpft wird; ist nur in der Art, wie man die Ausbeute ihm abgewinnt, Leben und Mannigfaltigkeit: warum sollte nicht eine solche Modifikation der statarischen Lektüre ein Fortschritt seyn?

Vermittelt nun hierin Ruthardt auf eine scheinbar äußerliche, in Wahrheit innerliche, lebendige Weise; so ist seine Methode auch in so fern eine vermittelnde, als sie Synthese und Analyse, rationales und empirisches Element in Einklang zu bringen sucht. Analytisch ist die Ruthardt'sche Methode, insofern sie die Vorstellung des Abstracten, Einzelnen durch die Anschauung des Concreten, Zusammenhängenden vermittelt haben will, aber sie dehnt den analytischen Grundsatz nicht so weit aus, daß sie nun Alles, Formenlehre und Syntax, Etymologie, Derivation, Composition, Semasiologie und Synonymik im Einzelsten nur eben aus dem vorliegenden Stoff ableiten wollte, wie dieß z. B. Mager verlangt, aber selbst nicht thut. Sie will auch nicht, daß jede Form und jedes Wort nur im Zusammenhang eines Satzes gelernt werden soll: sie statuirt das Auswendiglernen von Declinations- und Conjugationsschemen, und will nur bei den ersten Declinationen und einer damit verbundenen Conjugation eine alsbaldige und stetige Anwendung auf den Satz und dadurch practische Einübung; sie gibt zu, daß das Wort auch nach seiner lexikalischen Bedeutung als einzelnes aufgefaßt und erlernt werde. Auch im spätern Unterricht will sie die

grammatiſche Theorie nicht ausſchließlich aus dem Stoff abſtrahiren laſſen: ſie bereitet die Theorie nur vor durch den Stoff, ſtützt und belebt ſie durch denſelben, ſo daß, wenn einmal die Methode im ganzen Unterrichtskurs herrſcht, und nicht ſchon auf anderem Weg geſammelte Kenntniß da iſt, keine Regel theoretiſch aufgeſtellt wird, ehe ſie am Stoff practiſch wenigſtens angedeutet worden iſt. Die Theorie ſelbſt aber iſt unabhängig vom Stoffe inſofern da, als der Schüler nicht glauben darf, er mache die Regel; ſie iſt Autorität, nur lerne der Schüler im Fortſchritt des Unterrichts von ihr, als einer äußerlichen ſich emancipiren, und im eigenen, an dem Stoff entwickelten und geübten Sprachgefühl und Sprachverſtand, Regel und Geſetz finden. Die Syntheſis hat alſo ein gewiſſes Uebergewicht über die Analyſe. So auch das Rationale über das Empiriſche. Die Empirie der Ruthardt'ſchen Methode iſt reiner, als die mancher, die in neuerer Zeit aus Oppoſition gegen die herrſchende Methode der ihrigen den ausſchließlichen Namen der empiriſchen geben. Ruthardt will den Lernſtoff in ſeiner Unmittelbarkeit ebenſoſehr, als in ſeiner Vermittlung durch Verſtand und Gemüth, auf Sinn und Geiſt des Lernenden wirken laſſen. Darum ſoll der Stoff dem Gedächtniß unverlierbar und immer wieder aufs neue eingeprägt werden, — etwas Unverfängliches, bedenkt man den mäßigen Umfang des Stoffs; ferner, daß eben dadurch Manches, wodurch ſonſt das Gedächtniß unnöthig beläſtigt wird, wegfällt; endlich, daß der Verſtand bei dieſer Gedächtnißarbeit gleichfalls betheiligt iſt. Ein Punct verdient hier beſondere Beachtung: es iſt dieß die Stellung, die der Ueberſetzung angewieſen wird. Daß ſie nämlich urſprünglich nur eine ſubſidiäre Bedeutung hat, ſodann aber zurücktritt, um den Stoff ſelbſt unverhüllt und rein auf den Geiſt wirken zu laſſen, und daß doch wiederum der Ueberſetzung ihr volles Recht wiederfährt, indem ſie aus ihrer untergeordneten Stellung gerade dann heraustritt, wenn die ſelbſtſchaffende Kraft des jugendlichen Geiſtes an ihr ſich erproben will und kann. Da hat es ſeine volle Richtigkeit, daß ein einziges Wort, richtig überſetzt, mehr Werth hat, als viele Seiten mit Hülfe des Lexicons und der Erinnerung zuſammengeſtümperter Frohnarbeit. Ebenfalls alle Beachtung verdient die Warnung, nicht zu dulden, daß der

Schüler ſchlecht ſchreiben lerne, und nicht zu verwechſeln mit der Thorheit, nicht ins Waſſer gehen zu wollen, ehe man ſchwimmen kann. Die Warnung heißt vielmehr, man ſolle nicht fliegen wollen, ehe die Flügel gewachſen ſind: ſo ſoll man auch nicht aufbauen, reproduciren, reſp. componiren, ehe man im Beſitz eines tüchtigen Materials und eines einigermaßen erſtarkten Sprachgefühls iſt. In ſo weit iſt die Methode ächt empiriſch. National aber iſt ſie in ſo fern, als es ihr nicht blos um die Entwickelung eines Sprachgefühls, ſondern in letzter Beziehung um die Gewinnung eines Sprachbewußtſeyns zu thun iſt, und als ſie deßwegen die verſtändige Behandlung ſogleich neben den Stoff, bald mehr und mehr über denſelben ſtellt. Ob nun auf dieſem Wege im beſten Fall eine Fertigkeit und Gewandtheit im Latein-Sprechen und Schreiben erzielt werde, wie Jahn meint, ein Eindringen in den Sprachs- und Volks-Geiſt aber nicht, oder ob wohl ein beſonderer, materieller Nutzen herauskomme, nicht aber der formale, nämlich allgemeine Bildung des Geiſtes, Hebung und Stärkung ſeiner Kräfte, Erweiterung des Geſichtskreiſes? — ich glaube, ohne Unbilligkeit kann dieſes nicht geläugnet werden. Ein bleibender Gewinn ſcheint nur ſich zu ergeben aus der ſchärfern Scheidung des Gedächtniſſes und des Verſtandes, wodurch beide von unnatürlichen Zumuthungen entbunden werden; dem Verſtande nicht die Arbeit des Gedächtniſſes, dem Gedächtniß nicht die des Verſtandes zufällt; und dann wieder aus der lebendigen Wechſelbeziehung, in die beide zu einander geſetzt werden. Nicht gering anzuſchlagen iſt der Gewinn freier und doch gehaltvoller Gedankenerzeugung, zu der die Methode dadurch verhilft, daß ſie auf einer feſtſtehenden, ſtofflichen Grundlage den Gedanken mit Ruhe und Spannung zugleich verweilen läßt, und einen Mittelpunct gewährt, an den ſich der materielle Gewinn auch anderweitigen Lernens in organiſcher Geſtaltung anſchließen mag. In der Vermittlung einſeitiger Richtungen iſt die Methode dem Bedürfniß der Zeit entgegen gekommen, einer Vermittlung, die zugleich die der Fortſchritte der philologiſchen Wiſſenſchaft mit den Bedürfniſſen des Unterrichts in ſich ſchließt. — So ſtreng Ruthardt an den Grundgedanken ſeiner Methode feſthält, der Concentrirung des Lernſtoffs und der planmäßigen, ſtufenweiſen Aneignung und Verwendung desſelben, ſo

wenig exklusiv ist doch die Methode in anderer Hinsicht. Auswahl und Anordnung des Stoffs, der Gebrauch einer bestimmten grammatischen Theorie, die Verwendung des Stoffes selbst läßt dem Lehrer und seiner individuellen Ueberzeugung ihr volles Recht; freilich nöthigt sie den Lehrer zu eigenem Studium: nicht nur muß er sich des Stoffes gedächtnißmäßig bemeistern, er muß, will er Leben und Abwechslung in den Unterricht bringen, sich gründlich präpariren, und in die Sache sich hineinarbeiten. Es ist ihm aber dazu alle Zeit gegeben, langsames Fortschreiten ist ja hier Grundsatz und der Weg zum Ziel nicht vorherrschend von der negativen Seite aufgefaßt, so daß er je bälder, desto besser zurückgelegt werde, sondern der Weg dahin, d. h. die Methode, ist wesentlich Vermittlung. Es läßt sich also wohl denken, daß manche Vorschläge zu Verbesserung der Methode, ohne ihr Wesen selbst zu alteriren, im Verlaufe der Zeit gemacht werden können. Dieß eben aber ist ein Beweis nicht ihrer Schwäche, sondern ihrer Trefflichkeit. Auch daß sie nicht blos auf den Sprachunterricht, sondern mit den gehörigen Modificationen auf den gesammten Unterricht namentlich aber auf den Selbstunterricht angewendet werden will und kann, zeugt von der Tüchtigkeit ihres Kerns und von dem tief gehenden Gehalt ihrer Principien. Endlich mag ihre Unschädlichkeit gerühmt werden, an sich freilich ein zweideutiger Vorzug, weßwegen er eben hier, nachdem ihr Gehalt angedeutet worden ist, eine Stelle finden mag. Durch drei wöchentliche Stunden, die dieselbe ausschließlich für sich in Anspruch nimmt, und in denen jedenfalls Gedächtniß und Verstand in eine tüchtige Schule genommen werden, kann dem übrigen Unterricht nicht viel entgehen. Durch diesen negativen Vorzug unterscheidet sich die Ruthardtsche Methode sehr zu ihrem Vortheil von zwei andern, mit denen sie häufig mit Unrecht zusammengeworfen wird, der von Hamilton und Jacotot. Ruthardt selbst weist diese Vergleichung entschieden zurück. Die meiste Aehnlichkeit hat sie mit der von Jacotot; sie unterscheidet sich aber von derselben dadurch, daß sie nicht wie diese, ein ganzes Buch, das möglicher Weise in ganz anderer Absicht, als für den Jugendunterricht, verfaßt sein kann, zum Mittelpunkt des Unterrichts macht, sondern daß sie nicht durch das Interesse des Inhalts allein den Lernenden fesseln will, und doch wieder durch

das Hängenbleiben an der Form und am Buchstaben das Interesse für den Inhalt ertödtet, hauptsächlich aber, daß sie zum Verständniß des Inhalts nicht einer stehenden Uebersetzung vollends als einzigen Hilfsmittels sich bedient. Eben hierin liegt auch der Hauptunterschied der Ruthardt'schen Methode von der Hamilton'schen, deren Stofffabrikations- und Uebersetzungsunsinn wohl bereits als gerichtet angesehen werden darf. — Möge nun die Ruthardt'sche Methode auch in Würtemberg wenigstens die Berücksichtigung finden, die sie nicht blos durch ihre Verbreitung in einem ziemlichen Theil Preußens, sondern durch ihren innern Gehalt verdient. Mögen sich bald auch Stimmen praktischer Erprobung, nicht blos theoretischer Beurtheilung, vernehmen lassen. Eine solche abzugeben kann ich nach zweimonatlicher praktischer Anwendung noch nicht wagen, doch scheint mir bereits die Vergleichung mit dem Heller im Volksmährchen, der bei jedesmaligem Umwenden ein Goldstück ablegt, passender zu sein, als jene mit den zwei Kreuzern von Ruthart's Würtembergischem Namensvetter; ich hoffe, das Wort des Dichters soll sich an ihr erproben:

Wer etwas Tüchtiges leisten will,
Hätt' gern was Großes geboren,
Der sammle still und unerschlafft
Im kleinsten Punkte die größte Kraft.

Brackenheim. **Adam.**

3.

Bemerkungen zu dem Unterricht im Griechischen.

Oefter schon, wenn ich das Verhältniß erwog, in welchem griechische und römische Literatur zu einander stehen, und damit die Stellung verglich, die bis jetzt der griechische Unterricht in unsern Schulen einnimmt, hat sich mir die Frage aufgedrängt, weßhalb wohl dieser Unterricht auch jetzt noch, da die höhere Bedeutsamkeit der griechischen Literatur allgemein anerkannt ist, dem lateinischen insgemein in der Art nachgesetzt wird, daß derselbe nicht nur später beginnt, als der lateinische, sondern auch durch alle Klassen an Zahl der Unterrichtsstunden dürftiger bedacht ist, als die letztern.

Wohl erkenne ich es als zweckmäßig, wie es sich auch in den Augen aller, welche beide Sprachen hinsichtlich ihres Charakters unter einander vergleichen, als nothwendig rechtfertigen wird, daß das Lateinische, als die durch einfachere Gesetzmäßigkeit sich auszeichnende Sprache dem Griechischen vorangeht, und ich finde es natürlich, daß man von den Versuchen, mit dem Griechischen zu beginnen, bald zurückgekommen ist; aber auf die Frage, warum, wenn Anfangs das Lateinische bevorzugt werden muß, auch späterhin das Verhältniß dasselbe bleibt, habe ich vergebens nach einer genügenden Antwort gesucht.

Wenn ich mir nun erlaube, auf dieses, wie mir scheint, unangemessene Verhältniß in diesen Blättern aufmerksam zu machen, so muß ich die Bemerkung vorausſenden, daß ich dabei nicht sowohl die Absicht habe, den lateinischen Unterricht zu schmälern, als durch Vergleichung mit dem Lateinischen zu zeigen, daß das Griechische zu dürftig bedacht ist, und ich hege die Ueberzeugung, daß in dem Maaße, als man in den Schulen, deren Aufgabe es ist, allgemein menschliche Bildung zu beför-

dern, weniger auf die Masse von Kenntnissen, als darauf sieht, welchen Unterrichtsfächern die meiste bildende Kraft inwohnt, man sich überzeugen wird, wie dem griechischen Unterricht ein weiteres Feld eingeräumt werden solle.

Bildet der Religionsunterricht die Seite des menschlichen Wesens aus, die Gott, die Naturwissenschaft (zu welcher ich vor Allem die Mathematik als die reine Wissenschaft der Natur rechne) diejenige aus, die der Natur zugekehrt, zum Herrn der Schöpfung berufen ist, so übt der Sprachunterricht recht eigentlich auf dem mittleren, frei menschlichen Gebiete seine bildende Kraft. Wenn wir Humanität im beschränkteren Sinn (im weiteren muß sie jene drei Seiten begreifen) das dem Menschen im Unterschied von Natur und Gott Eigenthümliche nennen (das darum noch nicht ein Ungöttliches seyn muß), so darf man wohl behaupten, daß solche Humanität von keinem Volk des Alterthums mehr gepflegt und gefördert ward, als von den Griechen. An ihren Namen knüpft sich in der ganzen Entwicklung des Alterthums aller wahre, wesentliche Fortschritt zur Humanität; Griechenland, so weit in ihm das Individuum, der Mensch, zu seinem Rechte kam, und nicht in dem Bürger unterging, Griechenland ist, wenn wir von dem religiösen Glauben absehen, der Träger aller edel menschlichen Bildung; Rom trat die Erbschaft des griechischen Geistes an, in einigen Disciplinen das reiche Erbe vermehrend, in andern es höchstens bewahrend; bestimmt, selbst mit seinen Waffen griechische Bildung zu verbreiten, in seiner Sprache dann auf die Nachwelt sie zu vererben, bis der Tag käme, da den Völkern Europas die lange verborgenen Schätze griechischer Wissenschaft und Kunst wieder zugänglich werden, und mit der in ihnen ruhenden, ungealterten Lebenskraft sie durchströmen würden.

Diese Thatsachen der Kulturgeschichte, die keinem Zweifel unterliegen, sollten, wie mir scheint, nicht blos zu theoretischer Anerkennung der hohen Bedeutsamkeit, welche die griechische Literatur für die Zwecke des Humanismus hat, führen, sondern auch das praktische Resultat haben, daß der griechischen Literatur ein weiteres Feld in unsern Gymnasien eröffnet würde. Mag man in Geschichte und Beredtsamkeit die Römer als Ebenbürtige neben die Griechen stellen, in Poesie und Philosophie, den beiden freiesten Offenbarungen der

Humanität stehen sie jedenfalls weit unter ihnen. Oder wäre der für die griechische Literatur verstattete Raum genügend, um wenigstens einigermaßen mit denjenigen Werken bekannt zu machen, die überhaupt in die Sphäre des Gymnasiums fallen können? Sicher wird man das verneinen, und anerkennen, daß, auch wenn man den Gedanken aufgibt, größere Werke, wie Thukydides, ganz zu lesen, selbst nicht von Plato, Demosthenes, den Dichtern so viel gelesen werden kann, als der Standpunkt des Gymnasiums wohl verstatten, als andererseits erforderlich seyn würde, um von den betreffenden Schriftstellern ein bestimmtes Bild zu erhalten.

Darum schiene mir denn wohl die Frage einer näheren Erwägung werth, ob nicht dem griechischen Unterricht durchaus eine größere Stundenzahl, als jetzt gewöhnlich geschieht, zugewiesen werden könnte, sei es durch Beschränkung oder Beseitigung anderer Fächer, sei es auch namentlich in den letzten Jahren durch Beschränkung des Lateinischen. Wenigstens würde Plato, wenn er in größerer Ausdehnung gelesen würde, dem Zweck, als Propädeutik für das Studium der Philosophie zu dienen, besser entsprechen, als Cicero.

Eine zweite Bemerkung betrifft eine Wahrheit, die zu erörtern überflüßig scheinen könnte, da, seitdem die Hamilton'sche Methode allmählich verstummt ist, Niemand sie mehr geradehin zu läugnen wagt, die man aber doch hie und da von der Seite her anzugreifen und zu entkräften sucht, die Wahrheit, daß der Weg zum Verständniß der griechischen wie der lateinischen Schriftsteller durch die Grammatik geht. Es scheint selbst unter der Zahl der Lehrer noch manche zu geben, die, sei es aus früherer Zerfallenheit mit dieser Disciplin, auf welche auch später keine rechte Versöhnung folgte, oder weil sie der Ansicht sind, man solle mehr auf den Geist und die Schönheiten eines Schriftstellers aufmerksam machen, oder weil ihnen die reale Seite des Alterthums das Wichtigere dünkt, die Grammatik mit einer Art von Mißachtung und Vornehmheit ansehen. Da diesen Ansichten eine gewisse Verwirrung der Begriffe zu Grunde liegt, so thut es Noth, sich offen darüber zu verständigen.

Was die erstere Meinung betrifft, so ist sie eine Redensart, die Niemanden schneller einleuchtet, als Laien, wenn sie die Sache nicht näher überlegen. Will man überlegen, so sieht man wohl ein,

daß man dem Geist eines Schriftstellers nur dadurch sich nähern, die Schönheiten desselben nur dann fühlen kann, wenn man denselben *versteht*, und daß man zum Verständniß desselben nur gelangen kann, wenn man mit seiner Sprache vertraut, den Gedanken nicht etwa nur im Ganzen und Groben erräth, sondern klar und bestimmt dessen ganze Form erkennt. Dasselbe gilt gegenüber der Ansicht, daß das Leben des Alterthums in seinen verschiedenen Seiten kennen zu lernen, Hauptaufgabe der philologischen Studien seyn muß; denn gründliche Sprachkenntniß ist nun einmal der Schlüssel, durch den man allein das Verständniß von Schriftwerken sich eröffnet, und ein gründliches Verständniß der Schriftwerke ist die Bedingung, um mit Sicherheit aus ihnen die Züge, die sie zu dem Gemälde des Alterthums liefern, unternehmen zu können.

Zu gründlicher Sprachkenntniß gehört nun freilich mehr als lexikalische und grammatikalische Kenntnisse. Wörterbuch und Grammatik wenigstens der griech. Sprache pflegen den Sprachgebrauch verschiedener Perioden und Schriftsteller nicht so zu unterscheiden, daß bei verschiedenen, an sich möglichen Auslegungen einer Stelle aus ihnen schon der wahre Sinn mit Sicherheit ermittelt werden könnte; aber auch hievon abgesehen, können sie nicht alles das aufnehmen, was wesentlich beiträgt, über den Sinn einer Stelle zu einem bestimmten Resultat zu gelangen. Es ist wohl nicht selten der Fall, daß Schüler eine Stelle zwar wohl im Einklang mit den ihnen zugänglichen Mitteln, dennoch aber in einer Weise auffassen, daß jeder, der mit dem Griechischen vertraut ist, sofort erklären muß, diese Auffassung sei unmöglich und würde im Griechischen eine ganz andere Ausdrucksweise erfordern. So behaupten wir allerdings, daß man durch viele Lektüre allmählich ein gewisses Sprachgefühl sich erwerben müße, in welchem erst die abstrakten Regeln der Grammatik ihre Ergänzung und ihre konkrete Lebendigkeit erhalten. Aber wer nun mit Beseitigung oder Beschränkung der Grammatik Lektüre und Uebung und das daraus sich bildende Gefühl für die richtige Ausdrucksweise als den einzigen Weg zum Verständniß der klassischen Schriftsteller ansehen wollte, würde nur beweisen, daß er die Sache nicht gehörig erwogen hat. Die Grammatik kann ja nichts Anders seyn, als das in ein Wissen verwandelte Sprach-

gefühl; das letzte, nur für den individuellen Fall klar und bestimmt, ist, sofern es sich nicht zur klaren, allgemeinen Regel erhoben hat, nur eben für denjenigen brauchbar, dem es inwohnt; die grammatische Regel, das zum klaren Begriff erhobene, in seiner Allgemeingültigkeit erfaßte Gefühl ist allgemein mittheilbar. Wäre es nun nicht ungereimt, wenn man bei Erlernung einer fremden Sprache die wesentliche Erleichterung verschmähen wollte, die in der Benützung der schon von andern gemachten und zur allgemeinen Regel erhobenen sprachlichen Beobachtungen liegt? Oder wird etwa in andern Disciplinen der Grundsatz beobachtet, daß man die Resultate fremder Forschung bei Seite läßt, und immer wieder von Neuem anfangend alles selber auffindet. Welche kümmerliche Gestalt müßte bei solcher Methode alle Wissenschaft auch in der Sprache behalten!

Es dürften diese Andeutungen genügen, um darzuthun, wie thöricht es wäre, das förderlichste, beziehungsweise, da wir ohne dasselbe und auf uns allein verwiesen, vieles gar nicht entdecken würden, unentbehrliche Hülfsmittel zum Verständniß der griechischen Literatur, die Grammatik, als Inbegriff der von andern über die Gesetze der griechischen Sprache gemachten Beobachtungen, zu verwerfen, und wie eitel es wäre, bei Lesung der griechischen Klassiker irgend andere Zwecke zu verfolgen, ehe man sich um das rechte Verständniß derselben gründlich bemüht hat.

Indessen würde, wer die Grammatik nur aus diesem Gesichtspunkte betrachten wollte, sie doch wohl aus zu niedrigem, beschränktem Gesichtspunkte betrachten. Sie hat, wie unvollkommen sie immer derselben genügen mag, keine andere Aufgabe, als physiologisch wie anatomisch den Organismus der Sprache so darzulegen, daß in dem richtig auffassenden Geist ein lebensvolles Bild ihres Wesens entstehen kann, die Aufgabe, das größte Kunstwerk, das der Geist einer Nation hervorbringt, ja diesen Nationalgeist selbst in seiner unmittelbarsten Form und Offenbarung zu vergegenwärtigen, und sie hat, so mangelhaft noch ihre gegenwärtige Gestalt seyn mag, um dieser Aufgabe willen in der Idee unter allen Disciplinen, die uns das Alterthum ins Leben rufen sollen, die erste Stelle.

Vielleicht sind aber manche der Meinung, daß zwar die Grammatik allerdings unentbehrlich sei, daß es aber genüge, außer der Formenlehre nur etwa die wichtigeren Punkte der Syntax zu behandeln, und daß die oberen Gymnasialklassen jedenfalls das grammatische Stadium hinter sich haben sollten.

Um nun hier nicht in allgemeinen Bekämpfungen und Ausdrücken von relativem Werthe mich zu bewegen, will ich bestimmter auszusprechen suchen, welche Stelle nach meiner Ueberzeugung der griechischen Grammatik, namentlich der Syntax, in der Schule gebührt. — Offenbar sind in den ersten Jahren des griechischen Unterrichts die Schriftsteller, sei es, daß man sie in Auszügen und Chrestomathieen, oder vollständig liest, mehr Mittel, in die Kenntniß der Sprache einzuführen; in den letzten Jahren sind sie mehr selbst Zweck. Wenn demnach in der ersten Zeit der Lehrstoff überhaupt als Sprachstoff betrachtet, als Mittel, zunächst die Sprache in der Form der Wörter, der Wortverbindungen, der Gedanken, der Gedankenverknüpfung kennen zu lehren, behandelt werden muß, wenn darum bei der Wahl desselben hauptsächlich die Frage entsteht, welcher Stoff diesem Zweck am meisten entspreche, an welchem der regelmäßige Sprachgebrauch am besten erlernt werden könne, so tritt in dem Maaße, als dieser nächste Zweck erreicht, eine bestimmte Kenntniß von dem, was den Charakter der Sprache ausmacht, von den Mitteln, deren sie sich für die verschiedenen Gedankenformen bedient, gewonnen wird, ein anderer Zweck ein, die Meisterwerke der Alten, so weit sie überhaupt dem Standpunkt der Schule zugänglich sind, kennen zu lernen. So unpraktisch es wäre, bei Schülern, welche die griechische Sprache im Allgemeinen noch zu wenig verstehen, die Kenntniß des speziellen Schriftstellers, der speziellen Schrift nach ihrer Eigenthümlichkeit sich zur eigentlichen Aufgabe zu machen, so unpraktisch und thöricht wäre es, für immer keinen andern Zweck des griechischen Unterrichts zu kennen und zu verfolgen, als an allen Schriftstellern überhaupt nur Griechisch zu lernen, einen Plato, Sophokles nur als Gelegenheit zu grammatischen Bemerkungen zu behandeln. So wie indessen eine bestimmte Gränze, da der erste Zweck, die Sprache überhaupt kennen zu lernen, erreicht wäre, und nun ein höherer verfolgt werden könnte, sich nicht ziehen läßt, so läßt sich auch nicht

ein für allemal eine Altersklasse angeben, bei welcher nun mit Beseitigung des ersten Zwecks der zweite einträte. Auch wo man die wesentlichen Grundformen der Sprache kennt, hat man diese noch nicht ausgelernt, und jede Lektüre kann und muß unbeschadet ihres Hauptzwecks auch noch die Kenntniß der Sprache im Allgemeinen erweitern und zugleich Mittel werden für ein gründlicheres Verständniß bei weiterer öffentlicher oder Privatlektüre. Es würde in der That ebenfalls unpraktische Pedanterie seyn, wollte der Lehrer von einer gewissen Altersstufe an die Veranlassung, auf sprachliche Erscheinungen, welche den Schülern noch unbekannt sind, aufmerksam zu machen, durchaus vermeiden, und so sich selbst der Gelegenheit berauben, die Lektüre anderer Schriften zu erleichtern. Ja, zu manchen sprachlichen Bemerkungen, sie mögen eine noch unbekannte, oder eine bereits besprochene, aber vergessene Erscheinung betreffen, wird der Lehrer schon durch die falsche Auffassung, welche die eine oder die andre Stelle von den Schülern erfährt, genöthigt werden. Ich wiederhole indeß, daß der Hauptzweck darunter nicht leiden darf. Auch wird ein rüstiger Lehrer, dem es lästig genug wird, daß er oft sich gezwungen sieht, dieselbe Sache zu wiederholen, nicht ohne Noth in Wiederholungen sich ergehen. — Man wird aber immer wohl thun, jedenfalls so lange hinlängliche, sichere Kenntniß der wesentlichen Sprachformen nicht erreicht ist, noch einen besondern syntaktischen Unterricht fortgehen zu lassen, um nicht die Lektüre selbst mit ausführlicheren grammatischen Erörterungen unterbrechen zu müssen. Ohnehin lassen sich viele sprachliche Erscheinungen nicht einzeln, wo sie gerade sich darbieten, sondern nur im Zusammenhang und in Vergleichung mit verwandten Erscheinungen recht klar machen. Unter dieser nöthigen grammatischen Kenntniß begreife ich aber insbesondre auch die Kenntniß derjenigen Formen, in welchen die Aussage und die Verknüpfung eines Satzes mit seinem Zusammenhange liegt. — Es ist zwar schwierig, im Gebiete der griechischen Grammatik zwischen Wichtigerem und Unwichtigerem zu scheiden, dennoch ist wohl auf die Lehre vom Satze, namentlich von der Modalität der Aussage, von der Verknüpfung der Sätze, mithin auf die Lehre vom Verbum und von den Partikeln das meiste Gewicht zu legen und die größte Sorgfalt

zu wenden. Auch laſſen ſich gerade dieſe Lehren am wenigſten einzeln und zerſtreut abmachen. Wenn es alſo nothwendig erſcheint, an die Erlernung der Formen einen ſyntaktiſchen Kurſus anzuſchließen, ſo wird, während anderes überſichtlicher behandelt werden kann, da es ſich an den betreffenden Stellen leicht von ſelbſt erklärt, in demſelben die Lehre vom Satze, ſeiner Modalität und ſeiner Verknüpfung mit dem Zuſammenhang beſonders gründlich behandelt werden müſſen. So ſchwierig nun aber gerade dieſer Theil der griechiſchen Syntax iſt, ſo ſehr er, um völlig verſtanden zu werden, ein gereiftes Nachdenken erfordert, ſo ſehr es aus dieſen Gründen wünſchenswerth erſchiene, dieſe ganze Lehre einem reiferen Alter vorzubehalten, ſo wenig iſt das ausführbar, da ohne Kenntniß von den Hauptformen die Modalität im Verſtehen des Griechiſchen unmöglich iſt. Man wird es alſo gar nicht vermeiden können, ſobald man ganze zuſammenhängende Abſchnitte überſetzen läßt, auch hierüber die weſentlichſten Regeln mitzutheilen, dann aber, wenn die übrigen Theile der Syntax in ihren Hauptzügen, ohne daß man zu ſehr in das Einzelne ſich verliert, durchgegangen ſind, wird man bei mittlerweile gereifterem Denken aufs Neue zu der Lehre von den verſchiedenen Formen des Satzes zurückkehren müſſen, um nun durch ausführlichere und rationelle Behandlung eine rechte Einſicht in den Organismus und den Geiſt der griechiſchen Sprache zu begründen. Die letztere Aufgabe fällt nothwendig den oberen Gymnaſialklaſſen zu, wobei die jeweiligen Umſtände entſcheiden müſſen, wie weit dieſe Doktrin fortzuführen iſt. — Damit iſt nun aber auch die Anſicht beſeitigt, als bedürften die oberen Gymnaſialklaſſen der Grammatik nicht weiter, und könnten ſich lediglich einer höheren Betrachtungsweiſe der klaſſiſchen Schriften zuwenden, eine Anſicht, die ſich nur aus einem Mangel, es ſey an Erfahrungen über die griechiſche Sprache und über die Kenntniſſe, die auch höhere Gymnaſialſchüler in ihr zu haben pflegen, oder an reiflicher Erwägung erklären läßt.

Von großem Werthe aber iſt es, daß der Lehrer ſelbſt eine klare und beſtimmte Anſchauung, namentlich auch von den verwickelteren Partieen der griechiſchen Syntax gewinne, weil ohne ein ſicheres Beherrſchen des Stoffs jeder Unterricht für den Lehrer

unbequem und läſtig werden, für die Schüler aber der nöthigen Klarheit und Beſtimmtheit entbehren müßte. In dieſer Hinſicht möchte ich eine ſorgfältige Beachtung des Unterſchiedes, der zwiſchen dem Organismus der griechiſchen und dem der lateiniſchen Sprache ſtatt findet, um ſo mehr empfehlen, als in neuerer Zeit das Streben beide Sprachen, namentlich auch in den Verhältniſſen der Modalität zu paralleliſiren, zuerſt in den Grammatiken von Kühner, dann in denen von Roſt auf eine nachtheilige Weiſe um ſich gegriffen hat. Indem ich mir die ſpecielle Begründung dieſes Urtheils, ſowie eine ſummariſche Prüfung der neueren grammatiſchen Literatur für einen folgenden Artikel vorbehalte, will ich hier nur noch mit wenigen Andeutungen an den weſentlich verſchiedenen Charakter beider Sprachen erinnern, um daran die Warnung zu knüpfen, nicht ohne nähere Prüfung in irgend einem Theile ihre Uebereinſtimmung vorauszuſetzen.

Obwohl nämlich nicht geläugnet werden kann, daß beide Sprachen, namentlich auch auf ſyntaktiſchem Gebiete vieles Gemeinſame haben, (wenn gleich die Griechen neben der Conſtruktion, die ihnen mit den Lateinern gemeinſam iſt, zuweilen noch eine andere beſitzen, in welcher ſich die griechiſche und deutſche Sprache berühren), obwohl nicht geläugnet werden ſoll, daß in allen ſolchen Fällen eine parallele Behandlung des Lateiniſchen und Griechiſchen zweckmäßig iſt, ſo ſind doch beide Sprachen in ihrer ganzen Art weſentlich verſchieden; verſchieden, wie es die Nationen ſind, durch welche ſie vornämlich vertreten werden. Ohne hier von Einzelnem zu reden, wie z. B. im Griechiſchen ſchon der Gebrauch des Artikels ſeine Stellung, Wiederholung, Auslaſſung eine Menge feiner Unterſchiede des Gedankens auszudrücken vermag, die dem Lateiniſchen abgehen, will ich nur das berühren, was in dem Bau der Sprache das Wichtigſte iſt, die Form der Ausſage und ihre Verknüpfung mit dem Ganzen der Rede. Welche Modifikationen des Gedankens werden dem Griechiſchen durch den Optativ und die Partikel ἄν möglich, Modifikationen, die im Lateiniſchen, da dasſelbe keine beſondern Formen dafür ausgeprägt hat, auch nicht zu klarem Bewußtſeyn kommen! Beſonders deutlich zeigt ſich der Unterſchied beider Sprachen in dem Verhältniß des untergeordneten Satzes

zu dem übergeordneten. Im Lateiniſchen iſt der Hauptſatz recht eigentlich maßgebend für die ihm untergebenen Sätze; die Form der letzteren iſt bedingt durch die des regierenden Satzes; es iſt das Geſetz äußerlich ſtrenger Uebereinſtimmung, welches vorwaltet; im Griechiſchen herrſcht das Geſetz natürlich anſchaulicher Darſtellung des Vorgeſtellten; die jedesmalige Satzform ſchmiegt ſich eng dem jedesmaligen Gedanken an, die Form des untergeordneten Satzes folgt, ohne ſich durch die Form des übergeordneten Satzes beſtimmen zu laſſen, ihrer eigenen Regel, ſucht für ſich und ohne Rückſicht auf den regierenden Satz die bezweckte Vorſtellung zu erwecken, ja ſie tritt oft gleichſam ſelbſtſtändig aus aller Abhängigkeit und Beſtimmtheit von dem regierenden Satze heraus. Man verſuche es z. B. aus **Cic. pro lege Manilia c. 10.** den Satz: **Utinam, Quirites, virorum fortium atque innocentium copiam tantam haberetis, ut haec vobis deliberatio difficilis esset, quemnam potissimum tantis rebus ac tanto bello praeficiendum putaretis** ins Griechiſche zu übertragen, und man wird finden, daß, während im Lateiniſchen die Form des Hauptſatzes einen beſtimmenden Einfluß auf die beiden untergeordneten Sätze äußert, im Griechiſchen der Hauptſatz *εἰ γάρ* mit dem Impf. (oder umſchreibend mit *ὤφελον* und Inf. Präſ.) haben, **ut-difficilis esset** durch *ὥστε* mit Infin., **quemnam-putaretis** mit *τίνα δεῖ ἄρχοντα καθιστάναι* wieder gegeben werden muß. So begegnet uns auf dem Gebiet der Sprache dieſelbe Erſcheinung, wie auf dem des bürgerlichen Lebens; bei den Römern iſt das Individuum ſtreng dem *κοινὸν* untergeordnet, die Form ſeiner Exiſtenz muß in Uebereinſtimmung ſeyn mit dem Gemeinſamen, alles Tragenden oder Umſchließenden; im Griechiſchen iſt der Individualität die freieſte, bequemſte Entwicklung verſtattet, ſie iſt in ihrer Form nicht durchaus an das Allgemeine gebunden, ſie hat ein Recht zu beſonderer, eigenthümlicher Exiſtenz. — Wie herrſcht ferner ſowohl in der Wahl und der Stellung der Worte, als in der Verbindung der Sätze im Griechiſchen die natürlichſte Ungezwungenheit, die freieſte Bequemlichkeit, während die römiſche Sprache den Charakter einer künſtlichen Regelmäßigkeit und gewählten Berechnung des redneriſchen Effektes an ſich trägt. Wie wenig ſtößt ſich die griechiſche Rede an dem wiederholten Gebrauch deſſelben Wortes, derſelben Wendung,

ſobald ſie nur die natürlichſte, anſchaulichſte iſt; wie ſorgfältiger werden dagegen die Worte im Römiſchen gewählt. Ohne allen Anſtand fährt der Grieche vielmals mit καί, δέ, ἀλλά u. dgl. fort, und zwar ohne irgend damit eine rhetoriſche Figur zu beabſichtigen, während im Lateiniſchen dergleichen Wiederholungen als rhetoriſche Berechnung betrachtet werden müßten. Die Stellung der Worte trägt im Griechiſchen, obwohl ſie die mannigfachſten und zarteſten Schattirungen des Gedankens auszudrücken und das gewichtvollere Wort wohl hervorzuheben vermag, doch im Allgemeinen das Gepräge leichter, natürlicher Ungezwungenheit; im Lateiniſchen dagegen herrſcht mehr feſte, herkömmliche Ordnung, wodurch z. B. dem **Verbum finitum** gewöhnlich die letzte Stelle in der Periode angewieſen iſt, eine Regel, die man zwar zuweilen auch auf das Griechiſche überträgt, die aber hier, obwohl allerdings im Griechiſchen das **Verbum finitum** ſo gut wie jedes andre Wort auch am Schluß des Satzes ſtehen kann, ganz fremdartig iſt, und manchmal eine ganz unerträgliche Wortſtellung herbeiführen würde.

Ueberhaupt wird, wer ſich dem Eindruck der griechiſchen Rede unbefangen hingibt, anerkennen, daß bei der feinſten Ausbildung dieſer Sprache zum Ausdruck der mannigfaltigſten Formen des Gedankens, bei der größten Zartheit und Durchſichtigkeit, die auch die leiſeſten Modifikationen in logiſcher und rhetoriſcher Hinſicht, ſobald ſie für den Gedanken weſentlich ſind, durchſcheinen läßt, doch hinwiederum die einfachſte und freieſte Natürlichkeit in ihr herrſcht, und ſich die tiefſte geiſtige Bedeutſamkeit mit der freieſten Bewegung und der liebenswürdigſten Nachläßigkeit verbindet.

Maulbronn.

Bäumlein.

1. Die Chrestomathie-Noth in Würtemberg.

„Schon wieder eine neue Chrestomathie?“ hört man die Väter sagen, die in dieser Beziehung ihre Gründe haben, conservativ zu denken. Zum Unglück thun es ihre Söhne desto weniger, und der Fall ist selten, daß ein Schulbuch jetzt noch eine ganze Familie hindurch aushält. Kommt nun vollends ein Wechsel, so lange das alte Buch noch brauchbar genug ist, um vererbt zu werden, und trifft der Wechsel der Reihe nach mehrere Schulbücher, so scheint die Klage der dadurch besteuerten Väter nicht ungegründet. Und in der That hat man es bei uns in den letzten 40 Jahren an Abwechslung nicht fehlen lassen. Von den Grammatiken nicht zu reden, haben wir in 34 Jahren — das Reuß'sche Elementarbuch nicht gerechnet — zwar nur 3 lateinische Chrestomathien, was noch angeht, aber in 28 Jahren 4 griechische erlebt und werden, laut einer Ankündigung der Metzler'schen Verlagshandlung, nach abermals 7 Jahren heuer die fünfte erscheinen sehen.

Nämlich im Lateinischen:

Nädelins Chrestomathie (anstatt des Clemm'schen Lesebuchs) eingeführt im November 1807.
Die namenlose . . . . eingeführt im Jan. 1825.
Klaiber's „ „ im Febr. 1841.

Im Griechischen:

Werner's Lesebuch (anstatt des Gedike'schen) im Nov. 1809.
Jakobs' Elementarbuch (nach der 6ten Auflage) im Frühjahr 1817.
Wekherlin's Chrestomathie im Febr. 1826.
Bäumlein's und Pauly's Chrestomathie im Aug. 1837.

Am längsten hätte demnach unter den griechischen die Weckherlin'sche Chrestomathie geherrscht, etwas länger sogar als ihr thätiger Verfasser noch lebte.

Wenn nun aber bisher sich in aller Ruhe und ohne großes Aufsehen ein Buch an die Stelle des andern schob, so scheint es dießmal nicht ohne innere und äußere Kämpfe abzugehen, und die Noth nicht bloß über die Väter, sondern bereits an diejenigen gekommen zu seyn, die das Buch machen und die es gebrauchen, an die Herausgeber und an die Lehrer. Zwar können es die Letzteren keineswegs unerwünscht finden, nach 7 — 8 jährigem Gebrauch ein Lesebuch mit einem andern vertauschen zu dürfen. Denn in dieser Zeit läßt sich auch dem gewählteſten Stoffe doch fast alles Mark ausziehen. Etwas ganz anderes ist es mit einem Schriftsteller oder einem vollständigen Werk eines solchen. Hier ist Abwechslung möglich, und außerdem bietet jedes einzelne Werk eine Menge interessanter Seiten der Betrachtung dar, es ist ein Kunstwerk, und eben darum unerschöpflich. Aber Fragmente, die zumal in einerlei Absicht auserlesen sind und zu einerlei Zweck, dem formellen Sprachunterricht, behandelt werden, müßen zuletzt auch den eifrigsten Lehrer ermüden, für den sehr häufig bei der nothwendigen Ueberhäufung mit Unterrichtstunden die Chrestomathie fast die einzige classische Nahrung bleibt. In diesem Sinne war es, daß ich früher bei einer ähnlichen Veranlassung meinte, wenn einmal Chrestomathien gebraucht werden, so müße man um der Lehrer willen wünschen, daß sie so oft, als immer thunlich, wechseln. *) In der Regel jedoch ist es freilich nicht diese Rücksicht, die einen Wechsel herbeiführt. Entweder findet die Oberaufsichts-Behörde für nöthig, die Abfassung eines neuen Lehrbuchs anzuordnen, oder glaubt ein Einzelner eine zweckmäßigere Auswahl von Leseſtücken getroffen zu haben, und seine Arbeit wird von der Behörde gut geheißen. Allein dießmal stellt sich die Sache ganz anders. Was die griechische Chrestomathie betrifft, kommt der Anstoß weder zunächst von der Behörde, noch von einem Einzelnen, der eine neue Auswahl griechischer Leseſtücke in petto hätte. Im Gegentheil, wer die Chrestomathie machen soll, scheint anfangs ein nicht geringer Theil der Verlegenheit gewesen zu sein. Der Anstoß geht dißmal von dem

*) Neue Jahrb. der Philol. von Jahn und Klotz. Dec. Heft. 1841.

gesammten Lehrerstand aus. Nicht als ob die Bäumlein'sche Chrestomathie ein ausgebrauchtes und abgenutztes Buch wäre, an dessen Stelle die betreffenden Lehrer nur neuen Stoff wünschten; auch nicht die Art der Bearbeitung ist es, was eine Unzufriedenheit mit derselben hervorgerufen und den fast allgemeinen Wunsch nach etwas Anderem rege gemacht hat. Vielmehr wird es gewiß einstimmig anerkannt, daß die Bäumlein'sche Chrestomathie vorzugsweise das Verdienst hat, die Resultate der neuesten Fortschritte der griechischen Grammatik in die würtembergischen Schulen eingeführt zu haben. Die Schwierigkeit des Stoffes, die Unangemessenheit des Inhalts für die betreffende Altersclasse ist es einzig und allein, was zuerst bei Einzelnen Anstoß und Bedenken erregt, aber erst in neuester Zeit ziemlich allgemeinen Widerspruch hervorgerufen hat. Bestimmt und ausführlich wurde derselbe zuerst von Kapff, in dem Schriftchen über das Landeramen, und kürzlich auch von Rümelin, in der unten angezeigten Schrift, S. 148 — 153, erhoben. Der ersteren Stimme, mit der sich die meisten Lehrer der betreffenden Classen vereinigten, ist es ohne Zweifel zuzuschreiben, daß die Oberbehörde sich bewogen fand, durch einen Erlaß vom 20. Jan. 1844 eine Auswahl aus der Auswahl anzuordnen und wenigstens in den Prüfungen zur Aufnahme in die niederen Seminare und Convicte die Stücke aus Isokrates Areopagitikos und Panegyrikos, die am meisten angegriffen waren, (41 Seiten) ganz auszuschließen. Damit war für die Bearbeitung einer neuen Auflage der entscheidende Wink gegeben, und als diese wirklich nothwendig wurde, verstand sich auch der erstgenannte Herausgeber, (die von Pauly getroffene Auswahl aus Lucian wurde nicht beanstandet) zu größeren Aenderungen. Sein öffentlicher Aufruf an die Lehrer, ihm ihre Wünsche und Vorschläge in Betreff der neuen Bearbeitung mitzutheilen, hatte aber zur Folge, daß eine so weite Differenz zwischen den Ansichten des Herausgebers und denen der betheiligten Lehrer hervortrat, daß Bäumlein, weil er sein Princip nicht verläugnen wollte, mit anerkennungswerther Selbstverläugnung von der Bearbeitung zurücktrat, und dem Verleger freie Hand ließ. Nun wird die Frage seyn: wie sollen und können die verschiedenen Wünsche und Vorschläge von der neuen Redaction be-

rücksichtigt werden, an welche die Arbeit, nachdem auch Prof. Pauly dieselbe abgelehnt hat, übertragen worden ist. Es wird vor Allem nöthig seyn, auf die Grundsätze der Bearbeitung einer Chrestomathie zurückzugehen und zu sehen, ob nicht der Widerspruch im Princip liege.

In Absicht auf die Auswahl, die unstreitig das wichtigste ist, ist es theils der Inhalt, theils die Form, was den Maaßstab abgibt. An dem Inhalt wird außer dem allgemeinen Erforderniß der Faßlichkeit entweder das Unterhaltende, oder das Nützliche und Belehrende des Stoffes den Ausschlag geben. Bei der Form wird man entweder streng auf Classicität des Ausdrucks oder ohne diese Strenge mehr auf die Richtigkeit der Construction sehen. Andere Grundsätze, wie z. B. Mannigfaltigkeit und Abwechslung im Stoff oder Bekanntwerden mit verschiedenen Stilarten sind entweder, wie der erstere, unter die obigen Gesichtspunkte einzutheilen, oder, wie der letztere, bei der Altersklasse von 12 — 14 Jahren, für welche die fragliche Chrestomathie ausschließlich bestimmt ist, ganz abzuweisen. Von den obigen Grundsätzen läßt sich einer entschieden festhalten, oder lassen sich mehrere, oder endlich zwei mit einander verbinden, von denen der eine die Form, der andere den Inhalt betrifft. Das erste Verfahren muß zur Einseitigkeit führen, das zweite zur Planlosigkeit, das dritte allein wird die richtige Mitte treffen können. Es fragt sich aber auch bei diesem noch, ob die Rücksicht auf den Stoff oder auf die Form vorherrschen soll. Die Entscheidung dieser Frage hängt von dem Zweck der Chrestomathie überhaupt ab. Nun ist natürlich der erste und allgemeinste Zweck, griechisch zu lernen, genauer die griechische Sprache im Zusammenhang einer bestimmten Darstellungsart kennen zu lernen. Dieß ist in jedem Fall der Hauptzweck, was wohl zu beherzigen ist; es kann aber auch der ganze und einzige Zweck seyn. Andere verbinden damit einen zweiten, Kenntniß des griechischen Lebens, der griechischen Geschichte, Mythologie u. s. w. oder geben diesem sogar das Uebergewicht. Man darf wohl sagen, daß in Jacob's Elementarbuch, 2ter Curs, der letztere Zweck so sehr vorherrsche, daß diese Sammlung eine durchaus stoffartige geworden ist, bei welcher nicht nur der Grundsatz der Classicität

des Ausdrucks, sondern die Rückſicht auf die Form überhaupt ganz hintangeſetzt wird. Dieſe Sammlung enthält (außer den Beiſpielen zur Formenlehre im erſten Curs, welche hier nicht in Betracht kommen): **A.** Fabeln und Anekdoten; **B.** Naturgeſchichte; **C.** Mythologiſches; **D.** Geographiſches; und **E.** Briefe, und demgemäß Abſchnitte aus Aeſop, Diogenes Laërtius, Stobäus, Plutarch, Aelian, Ariſtoteles (**hist. anim.**), Diodor, Lucian, Apollodor, Strabo, Alciphron; lauter ſpätere Schriftſteller. Nicht ein Wort von einem Attiker; und doch iſt es, näher angeſehen, die attiſche Sprache, in welche der Zögling eingeführt werden ſoll. Es iſt deßwegen auch nicht zu verwundern, daß der Erklärung der Sprachformen, der eigentlichen Grammatik, in den Anmerkungen ſo äußerſt wenig Raum gegönnt iſt. Von einem formellen Grundſatz ſcheint dagegen Weckherlin ausgegangen zu ſeyn, wie er auch den materiellen beſtimmter faßte. In letzterer Hinſicht war nicht das Vielerlei und die Abwechslung des belehrend unterhaltenden Stoffes der Maßſtab ſeiner Auswahl, ſondern vielmehr das Unterhaltendbelehrende, indem er es dem Haupttheile ſeiner Chreſtomathie nach auf das Geſchichtliche beſchränkte und aus dieſem Kreiſe eine für die Jugend intereſſante Perſönlichkeit, Alexander den Großen, heraushob, aber auch Moraliſch-Didaktiſches nicht ausſchloß. In formeller Beziehung räumte er dem Princip der Claſſicität ſo viel ein, daß er einen Auszug aus Iſokrates Lebensregeln an die Spitze ſtellte, und im Uebrigen (ich ſpreche natürlich nur von dem erſten Theil der Chreſtomathie) ſich an die beſſeren Atticiſten, Arrian und Lucian, hielt. Nur muß man gerade von Arrian ſagen, daß ſeine Darſtellung gar nicht geeignet iſt, die Jugend zu feſſeln, und mit ſeinem Atticismus ſteht es eben auch nicht zum Beſten. Auch kann man billig fragen, wenn einmal der Stoff hiſtoriſch ſeyn muß, warum nicht lieber den Meiſter, als den Nachahmer? Warum nicht geradezu Xenophon? Von dieſem Geſichtspunkt ſcheint Bäumlein ausgegangen zu ſeyn, indem er ſeine Auswahl auf Iſocrates und Xenophon beſchränkte und ſomit das Princip der Claſſicität zur Hauptſache machte. Indem er aber zugleich damit den materiellen Grundſatz der Belehrung, und zwar der ſtreng hiſtoriſchen Belehrung, verband, wurde die Sache auf die Spitze getrieben und das an ſich richtige eine Princip in Verbindung mit der ſtrengen

Festhaltung des andern, kam in Widerspruch mit dem ersten und allgemeinen Erforderniß einer guten Chrestomathie, der Faßlichkeit. Ueberdieß mußte die gleichstrenge Festhaltung des materiellen Princips, des Historischbelehrenden oder der Einführung in die Kenntniß der politischen Zustände Griechenlands, namentlich Athens, wiederum dem formellen Grundsatz Eintrag thun, sofern nämlich gerade diejenige Schrift von Xenophon, welche sich für jenen Zweck eignet, in stilistischer Hinsicht allen übrigen weit nachsteht. Soll man nun in Anerkennung dieses Widerstreits, in den man gerathen ist, zum Alten zurückkehren, oder einen Schritt weiter thun und das anerkannte Princip rein durchführen?

Es wäre freilich ganz vortrefflich, wenn es einem der Alten aus der Blüthezeit Athens beliebt hätte, griechische Geschichte für unsere Knaben zu schreiben. Da nun aber diß nicht der Fall ist und nicht seyn kann, und in unserer Zeit wohl Niemand versuchen wird, diesen Mangel zu ergänzen*), so bleibt nichts anderes übrig, als auf jenen materiellen Zweck zunächst zu verzichten. Und diß halten wir gar nicht einmal für einen Schaden, vielmehr sprechen wir der Chrestomathie durchaus die Bestimmung ab, in griechisches Leben und Geschichte einzuführen. Damit hat man nur die lateinische Schule ungebührlich hinaufgeschraubt, indem man ihr Dinge zumuthet, die den obern Classen vorbehalten bleiben sollten. Man will alte Geschichte, alte Geographie, Mythologie und wer weiß was Alles einprägen; dazu gibt man aber nicht Unterricht in der griechischen Grammatik und in griechischem Styl. Die Erwerbung solcher Kenntnisse mag ungesucht nebenhergehen, sie darf aber nicht Zweck dieses Unterrichts und ebensowenig der Chrestomathie seyn, wenn man nicht in ein buntes Vielerlei hineingerathen will, das nur die Aufmerksamkeit des Schülers von dem ablenkt, was er eigentlich und vorerst einzig lernen soll. Hat er einmal die Schwierigkeiten der fremden Sprache überhaupt und insbesondere irgend eines

*) Rümelin (in der angeführten Schrift Seite 152) schlägt vor, den Herodot und etwa auch den Plutarch zu attisiren; er hat aber selbst die ganze Unmöglichkeit der Ausführung in die Frage zusammengefaßt: „wie würde Herodot sich ausgedrückt haben, wenn er in attischem Dialekt geschrieben hätte?“ — Wer hat Lust, für Herodot attisch zu denken?

feſtausgeprägten, muſtergültigen Styls überwunden und gelangt zu der zuhammenhängenden Lectüre der Claſſiker, dann wird auch der Inhalt an ſich einen Reiz für ihn haben, und dieſer wird um ſo friſcher ſeyn, je weniger er vorher mit ſogenannten griechiſchen Zuſtänden incommodirt worden iſt.

Ich ſpreche hier, was ich nicht zu überſehen bitte, von einem beabſichtigten Zweck, ich finde jeden andern Zweck außer dem, daß die Schüler gut griechiſch lernen, für den Bearbeiter einer griechiſchen Chreſtomathie verwerflich und wünſche, daß die Herausgeber der neuen Chreſtomathie das Princip der Claſſicität feſthalten und nicht den verſchiedenen Wünſchen und Anſichten zuviel einräumen; denn auf dieſe Weiſe müßte das neue Buch wahrſcheinlich ein Gebräu aus allen bisherigen Chreſtomathien zuſammen werden. Es ſoll aber damit entfernt nicht geſagt ſeyn, daß der Inhalt gleichgültig ſei; vielmehr kommt nun erſt die Rückſicht auf die Angemeſſenheit desſelben zu ihrem Rechte, nachdem der beſondere Zweck der Belehrung in einem beſtimmten Fache ausgeſchloſſen iſt. Es iſt der Grundſatz der Faßlichkeit, Friſche und Anziehungskraft, der neben dem Princip der Claſſicität im Auge behalten werden ſoll, und glücklicherweiſe bei einer Auswahl von griechiſchen Stücken es auch kann. Denn wenn man auch größere Wahl hätte, was wollte man Paſſenderes finden, als die anziehende Darſtellung allgemein menſchlicher Verhältniſſe in vielen Partieen der Cyropädie und die anſchaulichen Schilderungen griechiſcher Beweglichkeit in der Anabaſis, und diß Alles in der klaren und leichtverſtändlichen Sprache Xenophon's, nicht ſelten gewürzt mit attiſchem Salze? Oder iſt etwa die Cyropädie zu ſchwer? In keinem Fall ſchwerer als die Hellenika, ja meiſtens leichter. Oder fürchtet man dem Knaben falſche Begriffe von der perſiſchen Geſchichte beizubringen? Das wäre gerade ſo lächerlich, als wenn man ſagte: die Cyropädie iſt ein Roman, ſie taugt nicht für Knaben. Gerade dieſer harmloſe Stoff iſt wie für dieſes Alter geſchrieben. Eher laſſe ich es gelten, wenn man ſich auf die treffende Charakteriſtik berufen wollte, welche Schloſſer in der univerſalhiſtoriſchen Ueberſicht der Geſchichte der alten Welt davon gibt. Es iſt wahr, die Cyropädie iſt ein philoſophiſcher Roman. Aber man leſe nur auch ſeine ebenſo treffende

Vergleichung derſelben mit Fenelon's Telemach, und Niemand wird läugnen, daß ſie — zumal in Auszügen — zu einem Schulbuch ebenſognt tauge, als dieſer Telemach. „Beide Schriften, ſagt Schloſſer, ſind durch einen ſtets gehaltenen Ton der Ruhe und Würde, ſowie durch das Auftreten vieler freundlichen Geſtalten und einer größern Anzahl guter Menſchen, als man im Leben ſelbſt zu ſehen gewohnt iſt, höchſt anziehend; außerdem leiſten aber bei Xenophon der leichte Fluß der Rede und eine liebliche Verbindung der einzelnen Sätze zu klaren und volltönenden Perioden ebendasſelbe, was bei Fenelon durch die Reinheit der Sprache und die fließende poetiſche Proſa bewirkt wird." Jene Epiſoden aber, von denen Schloſſer hier ſpricht, ſind es eben, die wir als Stoff für eine Chreſtomathie ausheben würden, natürlich nicht die breiten Auseinanderſetzungen perſiſcher Staats- und Kriegseinrichtungen. Will man dann dem Zögling doch auch griechiſches Weſen in der Nähe zeigen, ſo kann diß auf keinerlei Weiſe beſſer geſchehen, als durch Benutzung der Anabaſis. Denn da zeigt ſich diejenige Seite des Griechen, die den Knaben am meiſten anzieht, im glänzendſten Lichte: die Ueberlegenheit über den Barbaren, die Freiheit in allen Bewegungen, die Entſchloſſenheit in der Noth und die Liſt und Verwegenheit, mit der er ſich durchſchlägt. Zudem herrſcht in der Anabaſis die objectivſte und anſpruchloſeſte Darſtellung unter allen xenophontiſchen Schriften, und die Einförmigkeit der Marſchrouten, die nur für den Geographen einen Werth haben, läßt ſich in einer Auswahl recht gut vermeiden. Auch hat ſchon Krebs Stücke aus der Anabaſis in ſein Leſebuch aufgenommen, aber freilich nur die Charakterſchilderung der nach der Schlacht bei Kunara durch Hinterliſt gefangenen und ermordeten Feldherren der Griechen, Anab. II., 6. die ohne den hiſtoriſchen Hintergrund den Knaben nicht anziehen kann. Wird nun bei der Auswahl von Leſeſtücken die Cyropädie und Anabaſis zu Grund gelegt, ſo erhält das Ganze noch überdiß den Vorzug einer gewiſſen Einheit und eines Parallelismus der beiden Haupttheile, in deren einem die Entſtehung des großen Perſerreichs geſchildert wird, in dem andern deſſen Sturz durch die Kriegskunſt und die geiſtige Ueberlegenheit der Griechen; denn die Zehntauſend ſind die Vorläufer Alexanders. Im erſten Stück ſpielt der ältere

Cyrus, im zweiten der jüngere die Hauptrolle, und so dreht sich in beiden die ganze Geschichte um eine bedeutende historische Persönlichkeit, wie es eben für das Knabenalter am anziehendsten ist.

Was die übrigen Schriftsteller betrifft, so könnten einige Lebensregeln des Isokrates (an Demonikos) eine schickliche Einleitung zur Jugendgeschichte des ältern Cyrus bilden, wogegen Alles übrige von Isokrates schon aus dem einfachen Grunde abzuweisen ist, weil das Rhetorische überhaupt nicht hieher taugt; und was diesen Redner insbesondere betrifft, unterschreibe ich ohne Vorbehalt, was Rümelin von der Art und Sprache desselben sagt (S. 150). Aus dem gleichen Grunde muß auch der ganz rhetorisch gehaltene Agesilaos des Xenophon ausgeschlossen bleiben. Dagegen glaube ich bemerkt zu haben, daß kurze Sentenzen und Lebensregeln für den Schüler gar nicht das Trockene und Langweilige haben, wie etwa für den Lehrer. Vielmehr muß er sich, wie Jacobs *) bemerkt, überrascht und befriedigt fühlen, wenn er einige Resultate seiner noch geringen Lebenserfahrung in bestimmten Worten ausgeprägt findet.

Ob noch weitere Stücke, namentlich aus Lucian, nöthig oder zulässig sind, hängt von dem Umfang ab, den man dem Buche geben will. Es ist für einen zweijährigen Curs bestimmt, zugleich mit Rücksicht auf eine zweimalige Concurs-Prüfung, je am Ende eines Schuljahrs. Manche Lehrer werden eine größere Fülle des Stoffes gerne sehen; wir möchten aber wünschen, daß die neue Chrestomathie nicht dazu beitrage, die armen Knaben auf das Landexamen noch mehr zu quälen. Wie wir kein Vielerlei wollen, so auch kein Viel. Es kann nicht schaden, wenn die Schüler die Chrestomathie vollständig repetiren können. Gerade weil es nur classischer Stoff ist, den man ihnen gibt, dürfen sie ihn auswendig wissen. Das würde für die nachfolgende Lectüre anderer und ganzer Schriften, zunächst von Xenophons Memorabilien, nicht weniger zum Vortheil ausschlagen, als für die Bildung eines griechischen Styls, mit dem man in unsern Schulen ja doch erst den Anfang machen muß. Doch sind wir nicht entgegen, wenn Lucians Charon oder auch mehrere

*) Vorrede zur ersten Aufl. des Elementarbuchs, wo mit andern Worten dasselbe gesagt ist.

der in der bisherigen Chrestomathie aufgenommenen Stücke noch angehängt würden. Lucian's Traum ist schon etwas schwerer und es möchte die Erzählung des Prodikos, die ihm als Muster gedient hat und auch leichter ist, „Herkules am Scheideweg" (Memor. II, 1, 21—34) vorzuziehen seyn. Endlich wird auch ein kleiner poetischer Anhang zum Nachtisch nach dem Landexamen nicht verschmäht werden.

Demnach würde eine Chrestomathie nach dem eben entwickelten Grundsatz enthalten:

A. Einiges aus Isocrates **ad Demonicum.**

B. Der ältere Cyrus.

1) Jugendgeschichte, Cyrop. I, 3. 4.
2) Der Feldherr, — I, 5.
3) Lagerscenen, — II, 1, §. 1—16. 28—31.
4) Freundschaft mit Gobryas, IV, 6, §. 1—10. V, 2, 1—13.
5) Abradates und Panthea V, 1, 1—7 VI, 1, 45—49 4, 1—11. *)
6) Krösus . . . . VII, 1—3.
7) Babylons Eroberung VII, 5, 1. 7—36.
8) Herrschaft und Ende VIII, 6, 19—fin.

C. Der jüngere Cyrus.

1) Verhältniß zum König, Anab. I, 1, 1—6 (bis *λάβοι βασιλέα*).
2) Schwierigkeiten im Heere — I, 3. 4, 11—13. (bis *ἐπείσθη*).
3) Klearch's Strenge und ihre Folgen . . . . — I, 5, 10—15.
4) Schlacht bei Kunaxa . — I, 8, 1. 2. 10—20.
5) Charakter des Cyrus . — I, 9, 1—7.

D. Rückzug der 10,000 Griechen.

1) Verlegenheit und Entschlossenheit, Anab. II, 1.
2) Treulosigkeit des Tissaphernes, — II, 5. 6, 1—3.
3) Xenophon tritt an die Spitze des Heers, ... — III, 1, 4—17. 3, 1—7.

*) Araspes bleibt natürlich aus dem Spiel.

4) Zug durch die Karduchen . — IV, 4. 5. 6. (theilweise).
5) Ankunft vor Trapezunt . . — IV, 7, 10—19. 8, 17—fin.

E. Lucians Charon oder andere Gespräche. Poetischer Anhang aus der Anthologie.

Was alsdann die Behandlung des ausgewählten Stoffes betrifft, so würde begreiflicherweise der neueste Text von Bornemann, beziehungsweise Jakobitz zu Grunde gelegt, in den Anmerkungen aber nur so viel gegeben, als dem Schüler nöthig ist, namentlich historische und geographische Notizen, im Anfang etymologische Andeutungen, und späterhin mehr syntaktische Bemerkungen mit Zurückweisung auf vorangegangene ähnliche Constructionen. Wenn Rümelin sich gegen alle Verweisung auf §§. einer Grammatik erklärt, so hängt dieß mit seinem Sturm auf das neue grammatische System zusammen. Aber jedenfalls wird es so lange, als nicht eine bestimmte Grammatik vorgeschrieben und im ganzen Lande eingeführt ist, besser sein, das Nachsuchen der Regeln in der Grammatik dem Gutdünken des Lehrers zu überlassen, der ja doch mit seiner Grammatik am besten bekannt sein muß, und schwierige Stellen nur in leichtere griechische Sätze aufzulösen, wie dieß in den Anmerkungen zu Jakobs Elementarbüchern geschieht. Auf jede einzelne Bemerkung muß übrigens der Schüler durch eine Ziffer im Text aufmerksam gemacht werden, wenn er überhaupt nur suchen soll. Es ist ein wesentlicher Mangel an der bisherigen Chrestomathie, daß dieses nicht geschieht. Endlich wird von allen oder doch den meisten Lehrern ein gutes Wörterbuch gewünscht werden, das zugleich dem Gedächtniß die erste **copia verborum** liefere. Ein besonderes Wörterbuch zu besitzen, kann weder allen Schülern zugemuthet werden, noch wird es in diesem Alter viel nützen.

Zum Schlusse möchten wir noch der Verlagshandlung einen dreifachen Wunsch ans Herz legen. Erstlich, daß auf die Schonung der Augen die gehörige Rücksicht genommen, und zu diesem Behufe

ſtärkere Lettern und ein weiterer Druck, größeres Format und wie ſich von ſelbſt verſteht, möglichſt weißes Papier angewandt werden; zweitens, daß das Buch mit guten Kärtchen oder lieber mit gar keinem verſehen werde; und endlich würden wir es billig finden, wenn diejenigen Schulen, welche die neue Chreſtomathie ſchon im erſten Jahr nach deren Erſcheinen anſchaffen, wodurch viele Exemplare der alten nutzlos werden, ſie in einem ermäßigten Preiſe erhalten.

Schnitzer.

5. Schwierigkeiten einer Concursprüfung.

Ich habe im Jahr 1843 eine eigene Broschüre über das sog. Landexamen ausgegeben, da ich kein öffentliches Organ wußte, in dem ich meine Gedanken hätte mittheilen können. Ich ging damals von der Erfahrung aus, daß diese Prüfung in ihrer gegenwärtigen Gestalt auf unser Unterrichtswesen einen nachtheiligen Einfluß übe und glaube dieß, wie mir indeß auch von manchen Schulmännern zugegeben worden ist, begründet zu haben. Ich komme abermals auf diesen Gegenstand (man mag es ein Steckenpferd nennen) zurück, jedoch dießmal in einer ganz andern Rücksicht. Die Sache soll nämlich ganz abgesehen von ihrem Zusammenhang mit dem vorbereitenden Unterricht, so weit dieß möglich ist, betrachtet und einige wesentliche Uebelstände, die sie an und für sich enthält, namhaft gemacht werden. Nicht bloß gibt mir das Erscheinen unserer Zeitschrift eine willkommene Gelegenheit, mit mehr Unbefangenheit aufzutreten, als dieß in einem eigenen Schriftchen geschehen kann, sondern ich halte auch darum den Zeitpunkt für günstig, weil verlautet, daß die Sache gegenwärtig eine Revision von Seiten der Behörde erfahren soll, ohnedieß kann ich versichern, daß ich Manches geben werde, was Resultat von Besprechungen mit erfahrenen Lehrern ist.

Es hat eine Zeit gegeben, wo das Landexamen bloß eine Scheinprüfung war, indem ein solcher Mangel an Bewerbern stattfand, daß alle angemeldeten auch ins Seminar aufgenommen werden konnten. Doch bald gestalteten sich die Verhältnisse anders, der Zudrang war so groß, daß diese Prüfung zu einem eifrigen Wettkampfe wurde, zu dem Jahre lang vorher die Kämpfer in den Waffen geübt werden mußten. Doch waren diese Waffen, mit denen die Be-

werber um den Preis auftraten, nicht bloß die der Geschicklichkeit, sondern auch manche äußern Verhältnisse hatten Einfluß auf den Sieg. Zwar wurde jeder Würtemberger zur Bewerbung zugelassen; allein die Ansprüche an den Erfolg waren nicht gleich. Vor allen Mitbewerbern wurden die Söhne der Kirchen- und Schuldiener in erster Reihe begünstigt. Söhne von Nichtbeamten wurden nur aufgenommen, wenn sie unter den 10—15 ersten waren; solche, die schon Brüder im Seminar hatten oder gehabt hatten, konnten nur durch einen Gnadenact aufgenommen werden. Im Uebrigen wurde noch Rücksicht auf Vermögensumstände genommen. Alle diese Rücksichten haben gewiß Vieles für sich und man ist vielleicht zu voreilig gewesen, Alle mit einemmal wegzuwerfen. Doch hatten sie gerade den Fehler, daß es eben Rücksichten waren, nämlich auf Verhältnisse, die mit einer Prüfung Nichts zu schaffen haben, und die für die entscheidende Behörde viele Verlegenheiten und gesetzliche Härte gegen entschiedene Talente herbeiführen mußten. Jetzt ist allgemeine Gleichheit eingeführt, und nur das Maaß der Kenntnisse soll entscheiden. Von diesem faktischen Stand der Sache will ich nun ausgehen, und die Frage aufwerfen, ob und wie eine Concursprüfung im Stande sei, über das Maaß der Kenntnisse der Bewerber zu entscheiden?

Ueber das Ob? werden wir leicht hinwegkommen mit der einfachen Betrachtung, daß es einmal kein anderes Mittel giebt als dieses, und es würde sich nur noch fragen, ob die Prüfung allein die Entscheidung geben soll. Allein die Mittel, die sonst noch angewendet werden können, sind so schwach und unsicher, daß sie höchstens bei vollkommener Nummerngleichheit einen Einfluß haben dürften. Die Zeugnisse der Lehrer von einzelnen Schulen könnten höchstens bei Schülern derselben Anstalt in Betracht kommen; im Uebrigen werden sie in der Regel, mit mehr oder weniger Bewußtsein, zu hoch gehalten sein. (Ich weiß Beispiele, wo Seminarzöglinge, die von ihrem Lehrer in den Anlagen das Prädicat „recht gut" mitbrachten, das Prädicat „mittelmäßig" erhielten.) Auch einem Schulvisitator ist es nicht möglich, sich genau von den Kenntnissen der Bewerber zu unterrichten. Deßwegen muß die Entscheidung allein der Concursprüfung überlassen werden. Und doch ist bei jeder Aufnahme da und dort die Klage der Eltern und Lehrer, daß

die Prüfung ein falsches Resultat geliefert habe. Mag dabei auch vielfach eine gewisse Eitelkeit der Grund zur Unzufriedenheit sein; die Thatsache selbst wird Niemand bestreiten, am allerwenigsten die Prüfungsbehörde selbst; und eben dieser Umstand hat seit einer Reihe von Jahren Aenderungen zur Folge gehabt; nur scheinen uns diese nicht durchgreifend genug gewesen zu sein.

Der erste Grundsatz, der bei einer Concursprüfung festgehalten werden muß, ist vollkommene Gleichheit der Stellung für die Kämpfer. Hier muß ich sogleich etwas namhaft machen, was ich schon früher angegriffen habe, nämlich die Art der mündlichen Prüfung. Eine bis zur evidenten Ungerechtigkeit gehende Zulassung des Glücks und Zufalls ist hier unvermeidlich, was ich nicht weiter auszuführen brauche, da dieß jeder Schüler einsieht. Aber auf Eines kann ich nicht umhin noch besonders aufmerksam zu machen, nämlich auf den unverhältnißmäßig großen Einfluß, den die Persönlichkeit des Examinators hat. Ein gutes und ein schlechtes Lehrtalent sind bei einer Concursprüfung gleich übel angebracht. Ein Examinator, der vor der Oberbehörde glänzen will und kann, wird diesem Zwecke den Hauptzweck aufopfern. Was soll man aber dazu sagen, wenn der Examinator ganze Abtheilungen mit Fragen regalirt, die ein Anfänger beantworten kann oder wohl gar, wie man zu sagen pflegt die Antwort dem Examinirten in den Mund streicht? Ist das nicht eine große Ungerechtigkeit gegen die Geschickteren?

Andere Uebelstände, wie Wiederholungen u. s. w., liegen in der Natur der Sache und können bei dem besten Willen nicht vermieden werden. Also entweder Einzelnprüfung oder gar keine mündliche Prüfung; ein Drittes gibt es nicht. Eine weitere, wiewohl geringere Ungleichheit wird begründet durch die Zulassung der Hilfsmittel, namentlich der Wörterbücher, wiewohl diese jeder Einzelne am Ende aufheben kann durch Herbeischaffung des besten; nur hat gerade dieser Umstand noch eine andere Seite, die später zur Sprache kommen soll. Man könnte nun auf diese Einwendung erwiedern, die Sache sei nicht von so großer Wichtigkeit, weil es ja nur ein einziges Pensum sei, wo diese Ungleichheit stattfinde. Aber eben dieser Umstand führt auf einen weiteren Mangel, der gewiß Niemand fühlbarer geworden ist, als der Prüfungsbehörde selbst; daß

nämlich eine einzige Nummer bei Einigen über Leben und Tod entscheidet. In der That findet man beinahe jedesmal, daß unter den 40 ersten ungefähr mit wenigen Ausnahmen, kein großer Unterschied ist, so daß bei ungefähr zehn die geringste Kleinigkeit entscheidend sein kann, jedenfalls über diese geurtheilt werden muß, daß sie die Aufnahme an sich verdient hätten. Ich weiß einen Fall, wo bei einer Promotion noch solche abgewiesen werden mußten, die im Durchschnitt das Prädicat "gut" hatten. Sollte es nun nicht möglich sein, die Prüfung so einzurichten, daß dem Zufall weniger Spielraum gegeben und eine richtigere Beurtheilung erreicht würde? Daß eine einzige Prüfung nie das leisten kann, was eine längere Beobachtung, das bleibt eine unvermeidliche Unvollkommenheit, und auch künftig wird man immer die Erfahrung machen, daß die Seminarlocation anders ausfällt, als die des Landexamens. Dennoch glaube ich, einige Mittel der Beurtheilung der Behörde und des Publicums vorlegen zu können, wodurch einestheils die wirklichen Kenntnisse der Bewerber genauer ergründet und eine größere Ungleichheit derselben sich herausstellen dürfte.

Ein Hauptpensum der Prüfung ist die lateinische Composition und gewiß mit Recht, denn es gibt keine Aufgabe, zu deren Lösung eine umfassendere Thätigkeit erfordert würde. Namentlich kann hier der Schüler beweisen, daß er die grammatischen Regeln nicht bloß ins Gedächtniß aufgenommen, sondern auch verdaut hat. Sodann wird ihm Gelegenheit gegeben, durch Auffassung des Sinnes sein Urtheil und durch das Wiedergeben seine Bekanntschaft mit den Eigenthümlichkeiten der lateinischen Sprache in Styl und Ausdruck zu zeigen. Aber eben, daß diese Gelegenheit in gehörigem Maaße gegeben werde, ist die Aufgabe des vorgelegten Arguments, und da alle drei Punkte von großer Wichtigkeit sind, möchte ich die Sache lieber trennen. Bisher war die Einrichtung, daß das Zeugniß für das lateinische Argument dreifach gezählt wurde. Statt dessen möchte ich vorschlagen, daß man statt der einen größeren Aufgabe drei kleinere in derselben Zeit aufgibt. Die erste, als Probe für die grammatischen Kenntnisse, würde, und sollte auch der Stoff darunter leiden, eine Sammlung grammatischer Schwierigkeiten sein, eigentlich ein Meisterwerk der Intrigue, wo in jeder Zeile die Verführung zu einem Schnitzer läge.

Die zweite Aufgabe diente als Stylprobe, noch abgesehen von der Schwierigkeit des Ausdrucks, wozu vielleicht ein historisches Stück am tauglichsten wäre. Die dritte endlich würde dem Schüler Gelegenheit geben eine Fertigkeit im Ausdruck preiszugeben. Es war eine Zeitlang Sitte, die Schwierigkeit in Vorlegung moderner Begriffe zu suchen, die sehr häufig über den Horizont des Knaben hinausgingen. Ich glaube, daß es noch einen andern Weg zum gleichen Ziele gibt. Der Geist der deutschen und lateinischen Sprache ist so verschieden, daß man nicht neue Begriffe braucht, um Verlegenheiten zu erzeugen. Es gibt eine Menge Ausdrücke aus dem Gebiete der Politik, der Moral u. s. w., wo sich ganz adäquate lateinische Ausdrücke finden lassen, und wo diese Auffindung, ohne daß das Verständniß des Sinnes Schwierigkeiten darbietet, immer noch schwer genug und wenn sie gelingt, ein Beweis von Sprachkenntnissen ist. Nun aber noch eine Hauptsache. Eine lateinische Grammatik sollte gar nicht, von Wörterbüchern aber nur ein lateinisch-deutsches und ein schlechtes deutsch-lateinisches (etwa Bauer) und zwar für Alle das gleiche gebraucht werden dürfen. Ebenso möchte ich den Gebrauch der griechischen Grammatik verboten wissen. Auch beim griechischen Argument könnten an die Stelle der einen zwei Aufgaben treten, von denen die eine grammatische, die andere Styl- und Ausdrucks-Schwierigkeiten darböte. Ferner möchte ich noch ein neues Pensum vorschlagen, wodurch vielleicht das mündliche Examen ersetzt oder wenigstens ergänzt werden könnte; nämlich die schriftliche Bearbeitung grammatischer Aufgaben; nicht sowohl Darstellung von Regeln, denn in diesem Falle würde man Auswendiggelerntes bekommen, sondern eine grammatische Interpretation einer zugleich zur Exposition aufgegebenen Periode mit Bezeichnung der zu interpretirenden Worte. Endlich sollte auch für die Begutachtung der arithmetischen Kenntnisse durch Vermehrung und Vermannichfaltigung der Aufgaben ein größerer Spielraum gegeben werden. Doch auch so wäre die Maaßregel nur eine halbe. Ich glaube nämlich, daß die bisherige Art Prädicate auszustellen, einen Hauptmangel enthält, ich möchte ihn einen mathematischen nennen. Vergleicht man nämlich die Zeugnisse der Bewerber, so wird man finden, daß noch weit über die Aufnahmsgrenze hinaus das Durchschnittsprädicat „ziemlich gut" lautet; so hätte man also im Ganzen

nur einen Spielraum von fünf Nummern. Da kann es natürlich nicht fehlen, daß ſich namentlich um die Grenze herum ein ſehr geringer Unterſchied ergibt. Auch dieſem Uebelſtand iſt leicht abzuhelfen, freilich nicht ohne einige Geſchäftsvermehrung für die Herren Correctoren. Es iſt nämlich kein nöthigender Grund dafür vorhanden, daß es gerade 8 Prädicatsnummern gibt. Wenn dieſe Einrichtung für eine Maturitätsprüfung ganz zweckmäßig iſt, ſo iſt dieß bei einer Concursprüfung ein andrer Fall, weil das Maaß für die Befähigung ein rein relatives iſt; der Beweis iſt leicht zu liefern. Eine Arbeit kann an ſich wohl das Prädicat „gut" verdienen: und doch iſt der Fall leicht möglich und kommt gewiß auch häufig vor, daß z. B. 4 beſſere Arbeiten vorhanden und doch unter ſich wieder verſchieden ſind. Man könnte deßwegen, wenigſtens bei den Arbeiten, wo nach einzelnen Fehlern gerechnet werden kann, gar keinen zum voraus beſtimmten Maaßſtab anwenden, oder doch den Spielraum erweitern.

Doch, um nicht den Vorwurf eines unendlichen Beſſerwiſſenwollens zu verdienen, mögen die bisherigen Ausſtellungen und Vorſchläge genügen. Wie oben geſagt, bleibt auch ſo noch dem Glücke, der Stimmung des Tages, der Fähigkeit, Angſt und Befangenheit zu überwinden, und andern Einflüſſen viel überlaſſen. Aber doch glaube ich, daß nach dieſen Grundſätzen vorgenommene Aenderungen geeignet wären, ein richtigeres Urtheil über die wirklichen Kenntniſſe der Bewerber zu erzielen und eine größere Ungleichheit herauszuſtellen. Zum Schluß noch Eines: Eine Anzahl Lehrer hat in vorigem Jahre der Behörde eine Bitte übergeben, der Termin für die Aufnahme möchte um etwas hinausgeſchoben werden. Hiefür könnte auch noch der Grund ſprechen, daß bei der mit jedem Jahre fortſchreitenden Entwicklung auch die Kenntniſſe als Produkt der Gaben und des Fleißes, entſchiedener hervortreten würden.

Kapff.

III. Recenſionen.

1.

Nro. 1. Bibliſche Geſchichten für Elementarſchulen. Zugleich enthaltend ſämmtliche Evangelien für die Sonn- und Feſttage des Kirchenjahres. Als Grundlage für den Katechismus-Unterricht nach der vom heiligen Stuhle approbirten Ueberſetzung des alten und neuen Teſtamentes von Dr. Johann Franz Allioli, bearbeitet von C. Barthel, Direktor des Königl. katholiſchen Schullehrer-Seminars zu Breslau und Fürſtbiſchöflichem Prosynodal-Examinator. Mit Genehmigung des hochwürdigſten fürſtbiſchöflichen Generalvikariats zu Breslau. Breslau. Verlag von H. E. C. Leuckart. 1844. 8. S. 185.

Nro. 2. Bibliſche Geſchichte des alten und neuen Teſtamentes für katholiſche Schulen von Dr. Joſeph Kabath, Königl. Profeſſor und Direktor des katholiſchen Gymnaſiums Gleiwitz. I. Theil: Geſchichte des alten Teſtamentes. Sechste Auflage. 8. IX. S. 168. II. Theil: Geſchichte des neuen Teſtamentes. S. 88. Mit hoher fürſtbiſchöflicher Approbation. Breslau. Verlag von H. E. C. Leuckart. 1845. (Preis 15 Sgr.)

Nro. 3. Katechismus für die reifere katholiſche Jugend. Ein Lehrbuch für Gymnaſiaſten, Realſchüler, Seminariſten und Präparanden. Verfaßt von C. Barthel, Direktor. Mit Approbation u. ſ. w. Breslau. Verlag von H. E. C. Leuckart. 1843. 8. S. 263. (Preis 20 Sgr.).

Der emſige Herr Seminar-Direktor Barthel, welcher ſich ſchon früher durch die Herausgabe einer Religionslehre für die Unterklaſſen katholiſcher Elementarſchulen in geſchichtlicher Beziehung, nach den Grundſätzen des ſeligen Herrn Erzbiſchofs Auguſtin Gruber, in deſſen praktiſchem Handbuch der Katechetik, bearbeitet, als katechetiſcher Schriftſteller gebührendes Lob erworben hat, verdient auch für die Herausgabe der „Bibliſchen Geſchichte für Elementarſchulen“ Anerkennung und Dank.

Denn, wie er im Vorworte zu Nro. 3. ganz richtig bemerkt, haben wir für den Religions-Unterricht in den niedern und höhern Schulen fünf Bücher nöthig: 1) eine kleine Religionslehre, die den Stoff für die Unterklasse der Elementarschule enthält, 2) eine biblische Geschichte in der Mittelklasse, als Grundlage für 3) den Katechismus, dessen Erklärung in die Oberklasse unserer Volksschulen gehört; endlich noch 4) eine Religions-Geschichte und dann 5) eine Religionslehre oder einen Katechismus für die reifere Jugend, die über den Elementar-Unterricht schon lange hinaus ist. Jene kleine Religionslehre für die Unterklasse befindet sich nur in den Händen des Lehrers, der aus ihr den Kindern erzählt und das Erzählte abfragt und erweitert. Sie umfaßt als Vorbereitungs-Unterricht die umständliche Erläuterung der sechs Haupt-Wahrheiten des Christenthums *): Es ist ein Gott, der Alles erschaffen hat und regiert u. s. f., und behandelt diese Wahrheiten der Fassungskraft der Kleinen gemäß in geschichtlicher Weise. Wo die mittlere Klasse der Elementarschulen von der obern getrennt unterrichtet wird, muß zuerst die ganze biblische Geschichte durchgenommen werden, ehe die Katechismus-Lehre fruchtbringend beginnen kann, jedoch so, daß der Lehrer von der Geschichte unabläßig die geeigneten Blicke auf die Lehre thut, wozu er besonders bei der biblischen Geschichte des neuen Testamentes so viele Veranlassung und Aufforderung hat. Wird jedoch die mittlere mit der obern Elementar-Klasse gemeinschaftlich unterrichtet, dann bleibt nichts anders übrig, als daß der Lehrer die biblische Geschichte etwa in einem zweijährigen Cursus in besondern Stunden vornehme, die neben den Stunden für den Katechismus parallel laufen müssen.

An biblischen Geschichten für die Jugend haben wir zwar keinen Mangel. Zwei ausgezeichnete Jugendschriftsteller, von katholischer Seite der ehrwürdige Christoph Schmid, von protestantischer der gemüthliche Naturfreund Hebel, haben sich

*) Der kleinere Katechismus von Canisius, herausgegeben von Bischof Colmar, und der neueste Mainzer-Diöcesan-Katechismus zählen deren sieben auf.

rühmlich auf diesem Gebiete versucht. Allein ein Grundgebrechen, an welchem die biblischen Geschichten leider leiden, ist, daß die Subjektivität der Verfasser in der Darstellung und Sprache zu viel hervor- und die Objektivität der biblischen Darstellung zu weit zurücktritt.

Das Bild der von Gott geoffenbarten Wahrheiten stellt sich nicht rein in seiner ursprünglichen Einfachheit, Natürlichkeit, Schönheit, Kraft und Würde dar; es trägt zu sehr den Stempel unserer modernen Zeit an sich, ist getrübt durch die Einmischung zu vieler Erklärungen, Bemerkungen und Ermahnungen, welche das kindliche Herz weniger ansprechen, als der geschichtliche Inhalt in seinem schlichten, einfachen biblischen Gewande. Die Sprache der Bibel, namentlich des alten Testaments, ist die Sprache der Kindheit, selbst in ihrer größten Erhabenheit und Bildlichkeit, ist sie die Sprache der Natur, und darum dem kindlichen Herzen weit verständlicher, als unsre feingebildete, künstliche Sprache. Obgleich es bei Schmid und Hebel nicht an Popularität fehlt, so vermißt man doch bei Beiden die Einfachheit und Natürlichkeit. Sodann ist der biblische Inhalt bei Beiden etwas unvollständig und zu aphoristisch, der innere Zusammenhang der geoffenbarten Wahrheiten, welcher durch einfache Aufschriften hätte angedeutet werden können, wird öfters vermißt. Barthel bringt die Thatsachen der göttlichen Offenbarungen an die Menschheit unter drei Zeiträume.

I. Zeitraum. Das Zeitalter der Patriarchen: Schöpfung und Verlust des Reiches Gottes auf Erden. Vorbereitung zur Wiederherstellung desselben bei Einzelnen und dann bei einer ganzen Familie. Schicksale dieser Familie. Sie kommt durch Jakob und Joseph nach Aegypten, wo sie zu einem Volk heranwächst. C. 1550. Nro. 1—14.

II. Zeitraum. Das Zeitalter der Propheten: Sendung des Moses an das Volk Israel, um bei ihm das Reich Gottes vorzubereiten. Fortsetzung dieser Vorbereitung durch Josua und die Richter, durch die Könige und Propheten. Nro. 14—43.

III. Zeitraum. Das Zeitalter Christi: Wiederherstellung des göttlichen Reiches in der Menschheit durch das Leben,

Wirken, Leiden, Sterben und durch die Verherrlichung des Erlösers. Sendung des heiligen Geistes und erste Ausbreitung der Kirche. Die einzelnen Erzählungen sind unter folgende Haupt-Rubriken gebracht. I. Die Ankunft des Erlösers. Das ewige Wort. Die irdische Abkunft Jesu. II. Johannes, der Vorläufer des Herrn, sechs Erzählungen. III. Jugendgeschichte des Erlösers 9 E. IV. Das öffentliche Auftreten Jesu und die zunächst folgenden Begebenheiten 4 E. V. Jesus offenbart seine göttliche Würde durch seine himmlische Lehre 6 E. VI. Jesus macht seine himmlische Lehre insbesondere durch Gleichnisse anschaulich 16 E. VII. Jesus offenbart seine göttliche Würde durch seine Wunder a. an der Natur 3 E. b. an den Kranken 6 E. c. an den Besessenen 3 E. d. an den Todten 3 E. VIII. Jesus offenbart seine höhere göttliche Würde durch Weissagungen 5 E. IX. Eindruck, welchen Jesus durch seine Lehren, Wunder und Weissagungen auf seine Zeitgenossen macht a. auf die Gutgesinnten 6 E. b. auf die Jünger 4 E. c. auf die große Menge des Volkes 5. E. d. auf die Pharisäer und Schriftgelehrten 6 E. X. Die letzten Tage vor dem Leiden Jesu 5 E. XI. Das Leiden und Sterben Jesu 5 E. XII. Die Verherrlichung Jesu 5 E. XIII. Die Erweise der Herrlichkeit Jesu vom Himmel herab in der Sendung des heiligen Geistes und in der ersten Wirksamkeit der Apostel 14 E.

Die sonn- und festtäglichen Evangelien sind mit diesen Erzählungen verwoben. Da in den schlesischen Schulen die lobenswerthe Sitte herrscht, daß die Evangelien von den Schülern auswendig zu lernen sind, so sind sie durch den Druck und durch Anführungszeichen von dem übrigen Texte unterschieden und ein besonderes Verzeichniß weist genau auf die Seitenzahl, wo sie zu finden sind. Die Auswahl der biblischen Geschichten und deren Zusammenstellung ist sach- und zweckgemäß.

Die Vollständigkeit des Inhalts anlangend, so scheint die biblische Geschichte von Barthel hinter der von Kabath weit zurück zu stehen, da das alte Testament bei B. nur 43, bei K. 125 Erzählungen enthält, allein die Zahl der Nummern würde bei B. größer geworden seyn, wenn es dem Verfasser, was zu wünschen wäre, beliebt hätte, statt der Abtheilungen bei einzelnen

Erzählungen, die nur durch einen Querſtrich angezeigt ſind, durch eine eigene Aufſchrift zu bezeichnen, wie dieß bei K. geſchehen iſt. Die Geſchichte Hiobs iſt von B., an den Schluß des erſten Zeitalters geſetzt, aber viel zu kurz behandelt. Was der bibliſchen Geſchichte von B. vor den bisher erſchienenen einen beſondern Vorzug gibt, iſt das, was Ref. ſchon Eingangs dieſer Anzeige erwähnte, daß nämlich das göttliche Wort in ſeiner urſprünglichen Einfachheit, Reinheit und Schönheit nach der vom heiligen Stuhle approbirten Ueberſetzung von Allioli gegeben iſt, ſodann die ſachgemäße Eintheilung des bibliſchen Stoffes unter Zugrundlegung der Idee vom Reiche Gottes. Was Ref. noch gewünſcht hätte, iſt, daß namentlich beim alten Teſtamente bei den wichtigen Ereigniſſen die Chronologie in einer Parentheſe angegeben, beim Moſaismus die verſchiedenen Opfer und religiöſen Gebräuche der Juden und das Vorbildliche im alten Teſtamente, ſowie die Beſtimmung der Propheten aus ihrem Leben und Schriften kurz hervorgehoben und die Pſalmen, die Sprüchwörter, das Buch der Weisheit Salomons, der Prediger und die Sprüche Jeſu des Sohnes Sirachs nicht ganz übergangen worden wären. Von den großen Propheten iſt nur Jeſaia und Daniel, von den kleinen nur Jonas erwähnt. Als Probe der Ueberſetzung und bibliſchen Darſtellung will Ref., damit die Anzeige nicht zu lange wird, unter vergleichender Hinweiſung auf Schmid und Hebel nur Ein Beiſpiel anführen, und zwar gleich Nro. 1. von der Schöpfung. Bei B. lautet die Erzählung alſo:

Im Anfange ſchuf Gott Himmel und Erde. Aber die Erde war wüſte und leer, und Finſterniß war über dem Abgrunde, und der Geiſt Gottes ſchwebte über den Waſſern. Und Gott ſprach: „es werde Licht!“ Und es ward Licht. Und Gott ſchied das Licht von der Finſterniß, und er nannte das Licht Tag und die Finſterniß Nacht: und es ward Abend — und es ward Morgen — der erſte Tag .... Und Gott ſprach: es ſammle ſich das Waſſer, ſo unter dem Himmel iſt an einem Orte, und es erſcheine das Trockene! Und alſo geſchah es. Und Gott nannte das Trockene die Erde und die Sammlungen der Waſſer nannte er Meere. Und Gott ſprach: Es laſſe die Erde Gras ſproſſen, das grünet und Saamen macht, und Fruchtbäume, die da Früchte tragen nach ihrer Art! Alſo geſchah es, und es ward Abend und Morgen. — Der dritte Tag. Und Gott ſprach: Es bringe das Waſſer hervor kriechendes Thier mit lebendiger Seele, und Geflügel über der Erde unter der Veſte des Himmels! .... Und Gott ſegnete ſie und ſprach: Wachſet und mehret euch und erfüllet die Waſſer des Meeres, und die

Vögel ſollen ſich mehren auf Erden. Und es ward Abend und Morgen — der fünfte Tag. Und Gott ſprach: Es bringe die Erde hervor lebende Weſen nach ihrer Art, Vieh und Gewürm, und die wilden Thiere der Erde nach ihrer Art. Und alſo geſchah es" ....

Bei Ch. Schmid iſt die Erzählung durch folgende Bemerkungen unterbrochen.

„Im Anfange ꝛc. — es ward Licht." Da war es nun ſchon nicht mehr ſo fürchterlich! Es war doch einmal helle! „Die Erde bringet Thiere aller Art hervor." Kaum geſagt, ſo waren ſie da. Große und kleine Fiſche ſpielten im Waſſer, alle Arten von Vögel erfüllten die Luft, Vieh und Gewild belebten Feld und Wald, und Gras und Blumen und Stauden wimmelten von ſchönen, farbigen Schmetterlingen und Käfern und niedlichen Thieren aller Art." L. K.! Gott iſt der Schöpfer Himmels und der Erde. Gott iſt allmächtig ꝛc. Das geringſte Blümchen iſt ſchon ſo kunſtvoll eingerichtet, daß es kein menſchlicher Verſtand ganz begreifen kann. An einem ſchönen Gemälde ſieht man die Geſchicklichkeit des Malers, wenn man den Maler ſelbſt gleich nicht ſieht ꝛc.

Bei Hebel:

„Im Anfange u. ſ. w." Das Licht, die Luft, Geſtein und Grund, die Keime aller Gewächſe und aller lebenden Weſen lagen noch ohne Ordnung, eingehüllt in Waſſer und wäſſerichte Dünſte, und es gährte und bewegte ſich Alles durcheinander. Es war noch kein lebendiges Weſen vorhanden, das ſich über die ſchönen Lichter hätte freuen können. Aber bald fing es an, ſich im Waſſer zu bewegen, an großen und kleinen Fiſchen. Es flogen Vögel in der Luft umher und kamen immer mehr, und ſetzten ſich auf die Zweige der Bäume in ihrem farbenreichen Gefieder, und freueten ſich in tonreichen Weiſen. Der Falter flatterte um die ſchönen Blumenhäupter. Das Lamm hüpfte und weidete auf dem Anger u. ſ. f. „Herr, wie ſind deine Werke ſo groß und viel! Du haſt ſie alle weislich geordnet, und die Erde iſt voll deiner Güte!"

Nro. 2. Wie Barthel, ſo gibt auch Kabath den reinen bibliſchen Text in einer guten, aber etwas freiern Ueberſetzung, ohne alle weitere Anmerkungen und Zuſätze, nur mit den gehörigen Inſchriften verſehen. Die Auswahl der bibliſchen Abſchnitte iſt recht gut, und etwas reichhaltiger, als bei B. Der Plan iſt im Ganzen derſelbe, nur fehlt es an den allgemeinen rubricirenden Aufſchriften; namentlich iſt die Anordnung der bibliſchen Erzählungen aus dem neuen Teſtamente bei B. zweckmäßiger, auch vermißt man bei K. die evangeliſchen Pericopen. Uebrigens zeugt der Umſtand, daß dieſe bibliſche Geſchichte ſchon die ſechste Auflage erlebt, und von den ſchleſiſchen hohen geiſtlichen und weltlichen Behörden für die Schulen empfohlen wurde, hinlänglich für deren Brauchbarkeit.

Wenn Ref. es tadeln mußte, daß Schmid und Hebel zuviel vom bibliſchen Texte abwichen und namentlich erſterer zu viele

eigene Reflexionen und moralische Nutzanwendungen einstreute; so muß er an diesen beiden neuen biblischen Geschichten tadeln, daß sie die biblische Erzählung ohne alle erläuternde Anmerkungen oder Schlußbemerkungen geben. Es wäre gewiß sach- und zweckgemäß gewesen, wenn am Schlusse der biblischen Erzählungen die Resultate, die sich für die Glaubens- und Sittenlehre ergeben, kurz angegeben worden wären, wie dieses von Christoph Schmid geschehen ist. Da die biblische Geschichte nicht blos von den geistlichen, sondern auch von den weltlichen Lehrern in den Schulen durchgenommen und erklärt wird, und letztere nicht immer die gehörige Einsicht in die geoffenbarten Wahrheiten besitzen, so machen sie, wie Ref. aus Erfahrung weiß, oft ganz sonderbare Nutzanwendungen. Die Bemerkungen Allioli's zu seinem Bibelwerke hätten öfters füglich benützt werden können. Herr Kabath entschuldigt sich zwar damit, daß er sagt: „Ich unterließ solche Bemerkungen, theils, um aus der Darstellung alles Eigene und Fremdartige zu entfernen, und die Sache selbst rein und unvermischt hinzustellen, theils, weil nach meiner Meinung eine solche Unterbrechung des geschichtlichen Fadens den Zusammenhang stört und den Total-Eindruck schwächt, den die Geschichte an sich auf das sittliche Gefühl des Kindes hervorbringt und der doch die Hauptsache ist. Sollten indeß solche Erklärungen und Belehrungen gewünscht werden, so möchte ich sie in einem besondern Bändchen nachliefern, dessen Ausarbeitung ich auch schon angefangen habe." Allein Ref. glaubt, daß es für den Lehrer und Schüler bequemer wäre, wenn diese praktischen Lehren und Bemerkungen in zweckdienlicher Kürze am Schlusse der biblischen Erzählungen beigefügt oder in Anmerkungen unter dem Texte gegeben würden, damit sie nicht besonders nachgeschleppt werden müssen. Ueberhaupt ist Ref. kein Freund davon, daß die Schüler mit zu vielen Lehrbüchern belästigt werden. Als Probe der Uebersetzung Kabath's mag Folgendes dienen.

Nro. 9. „Verheissungen, die Abraham von Gott erhält. Nach diesen Geschichten begab es sich, daß der Herr dem Abraham erschien und er zu ihm sprach: „Ich bin der allmächtige Gott. Wandle vor mir und sey fromm, und fürchte dich nicht, Abraham, ich bin dein Schild und dein sehr großer Lohn." Abraham erwiederte: „Herr, Herr, was willst du mir geben? Ich gehe dahin ohne Kinder und der Sohn meines Hausvogtes Eleeser wird mein Erbe seyn."

Und der Herr sprach zu ihm: „Er soll nicht dein Erbe seyn, sondern dein leiblicher Sohn soll dein Erbe seyn.“ Und er führte ihn hinaus und sprach: „Siehe gen Himmel und zähle die Sterne; kannst du sie zählen? Also sollen deine Nachkommen werden. „Abraham glaubte dem Herrn und das rechnete er ihm zur Gerechtigkeit.“

Beide biblischen Geschichten sind für Elementarschulen sehr brauchbar, so wie auch für die Elementarklassen an lateinischen Schulen. Für die mittlern Classen an lateinischen und Realschulen würden sie dadurch eine größere Brauchbarkeit erhalten, wenn sie, außer den bereits bemerkten Verbesserungen noch einen Anhang, enthaltend eine Blumenlese aus den religiös-didaktischen Büchern, dem Buche Hiob, den Psalmen, und Sprüchwörtern erhielten. Der Preis bei beiden ist billig, das Papier dürfte besser und bei Barthel's biblischer Geschichte der Druck etwas größer seyn.

Nr. 3. Die Veranlassung zur Herausgabe dieses Katechismus für die reifere katholische Jugend gab dem Verfasser der Umstand, daß bei der ungeheuren Fluth von Katechismen für die Elementarschule *) doch verhältnißmäßig Mangel an Religionsbüchern für die reifere katholische Jugend herrscht. Außer dem größern Sagan'schen Katechismus, außer den von Weber, Fischer, Siemers und Dr. Gläser gelieferten Arbeiten giebt es in diesem Gebiete wenig Nennenswerthes. Der Katechismus von Barthel ist reich an Stoff, so daß er wohl auf zwei Jahres-Curse ausreicht, und derselbe ist großentheils auch gut verarbeitet. Der Verfasser legt seiner Arbeit die Idee vom Reiche Gottes zu Grunde, und zerfällt den Stoff in drei Theile.

Erster Theil. Die Glaubenslehre oder die Lehre von dem Herrn und von der Gestaltung des göttlichen Reiches in der Menschheit.

Zweiter Theil. Die Heilsmittel-Lehre oder die Lehre von den Mitteln, durch welche das Reich Gottes zu jedem von uns kommt, und in uns Gestalt gewinnt.

Dritter Theil. Die Sittenlehre oder die Lehre von der christlichen Gerechtigkeit, d. h. von der Art und Weise, wie wir das zu

*) Ueber den Katechismus von Hirscher äußert sich der Verfasser nur dahin: „einen sach- und zeitgemäßen Katechismus für Kinder zu schreiben, ist die schwierigste pädagogisch-theologische Aufgabe, wir sehen es an dem neu erschienenen Hirscher'schen.“

uns gekommene Reich nach außen hin offenbaren ſollen. Die Durchführung iſt natürlich nicht ſtreng wiſſenſchaftlich, wohl aber ſyſtematiſch, und es muß rühmend anerkannt werden, daß der Verfaſſer die alte, durch Jahrhunderte bewährte Katechismus-Form nicht ganz beſeitiget hat, was an dem Hirſcher'ſchen Katechismus mit Recht getadelt wird. Vergleiche „der alte und der neue Katechismus, zugleich ein Beitrag zur Theorie eines römiſch-katholiſchen Katechismus von Andreas Mauch. Erſter Theil: der neue oder Hirſcher'ſche Katechismus. Augsburg 1844.

Herr Barthel wußte die neuere wiſſenſchaftlich-katechetiſche Methode mit der frühern ſcholaſtiſchen auf eine geſchickte Weiſe zu verbinden, wodurch ſein Katechismus größere praktiſche Brauchbarkeit, als der neue Hirſcher'ſche erhielt. Es iſt in demſelben keine katholiſche Glaubenswahrheit übergangen. Die Glaubenslehre iſt in vier Abſchnitten und nach den zwölf Artikeln des Apoſtoliſchen Glaubensbekenntniſſes abgehandelt. *) Der erſte Abſchnitt handelt von der Schöpfung und von dem Verluſte des göttlichen Reiches — Lehre von Gott dem Vater, I Glaubensartikel. Der zweite von der Wiederherſtellung des göttlichen Reiches in der Menſchheit oder die Lehre von Gott dem Sohne, II—VIII. Glaubens-Artikel. Der dritte von der Regierung des göttlichen Reiches in der Menſchheit oder die Lehre von Gott dem heiligen Geiſte, VIII — XI. Glaubens-Artikel. Der vierte von der Vollendung des göttlichen Reiches in der Menſchheit oder von den vier letzten Dingen.

Als Einleitung in den erſten Abſchnitt giebt der Verfaſſer zuerſt die Momente des Begriffes von Glauben an, und faßt ſie ſodann, was bei Hirſcher nicht geſchehen iſt, in die alte Definition zuſammen: „Der Glaube iſt ein Licht und eine Gabe Gottes, vermöge welcher wir Alles für wahr halten (und mit inniger Seele erfaſſen), was Gott geoffenbaret hat, und was er in ſeiner heiligen Kirche zu glauben vorſtellt."

Statt der ſogenannten Vernunft-Beweiſe für das Daſeyn Gottes giebt er folgende ſechs zureichende Gründe, wie er ſie nennt,

*) Außer dem apoſtoliſchen Glaubensbekenntniſſe iſt auch das Nicäniſche und Athanaſiſche und das Tridentiniſche in deutſcher Ueberſetzung wörtlich angegeben.

an: 1) unsere Abhängigkeit, 2) die unübersehbare Fülle aller Geschöpfe, 3) die Wandelbarkeit alles Irdischen, 4) die Ordnung und Schönheit der Welt, 5) das Gewissen, 6) die Ueberzeugung aller Völker. Mit dem Schema, nach welchem der Verfasser die Vollkommenheiten (Eigenschaften) Gottes abhandelt, kann sich Ref. vom logischen Standpunkte aus nicht befreunden. Es ist folgendes: 1) Allweisheit und Allwissenheit, 2) Liebe, 3) Treue, 4) die völlige Unbeschränktheit, Allmacht, Allgegenwart, Ewigkeit, Allseligkeit, 5) Heiligkeit und Gerechtigkeit. Desto befriedigender dagegen ist die Durchführung. Der Verfasser giebt gewöhnlich zuerst die Definition, dann die Gründe an, und knüpft passende praktische Bemerkungen an, z. B. von der Weisheit Gottes: Gott ist allweise, d. h. er setzt die erhabensten Zwecke und wählt zu ihrer Erreichung die einzig angemessenen Mittel; er weiß Alles so einzurichten, wie es seinem liebevollen Willen gemäß ist; seine Weisheit verkündigt uns das Reich der Natur und der Gnade. Kurze Schilderung Beider. Sodann folgen die biblisch-dogmatischen Beweisstellen. Schluß: Ist Gott der Allweise; wohl, o Kind Gottes, dann vertraue auf ihn im Glück und Unglück, befiehl dem Herrn deine Wege u. s. f. Psalm 36, 5. Ist Gott der Allweise, dann unterwirf dich demüthig den Fügungen Gottes. Der Herr spricht zu dir: Meine Gedanken sind nicht die eurigen u. s. w., Jesaia 55, 8, 9. Ist Gott der Allweise, so laß es nicht bei einer unthätigen Bewunderung seiner Weisheit bewenden, sondern suche ihm ähnlich zu werden, richte auch du Alles möglichst weise und vollkommen ein.

In ähnlicher Weise sind auch die übrigen Glaubenswahrheiten abgehandelt.

Der zweite Theil, die Heilsmittel-Lehre, ist unter zwei Abschnitten abgehandelt. I. Von dem innern Reiche Gottes, oder vom Heile des Menschen. II. Von den Miteln zum Heile. Der Erste handelt von der Gnade und den Gnadenwirkungen, von der Berufung, Erleuchtung, Rechtfertigung und Heiligung. Die vom heiligen Geiste eingegossenen Tugenden sind: der weltüberwindende Glaube, die beseligende Hoffnung, die das Innere verklärende Liebe. Unter den Mitteln zum Heile sind genannt: 1) Das Wort Gottes. Die einzelnen Bücher des alten und neuen Testamentes sind aufgezählt,

ihre Authentie, Integrität ꝛc. kurz nachgewiesen; die Kirche als treue Bewahrerin und Erklärerin der heiligen Schrift dargestellt. 2) Das Gebet, Begriff und Arten des Gebetes. Das Vater Unser und der englische Gruß sind erklärt, die verschiedenen Geheimnisse des Rosenkranzes, das allgemeine Gebet, die offene Schuld und die Festgebete der Kirche während der heiligen Messe sind angegeben, was sonst selten in den Katechismen geschieht. 3) Die heiligen Sacramente. Diese sind im Ganzen gut abgehandelt, auch die Ceremonien bei der Ausspendung derselben angegeben und kurz erklärt. Die Lehre von dem heiligen Sacramente des Altars und der Buße läßt viel zu wünschen übrig. 4) Der Gottesdienst. Es wird abgehandelt von der Predigt, der Einsegnung der Gemeinde mit Weihwasser, dem heiligen Meßopfer, dessen Ceremonien und Gebeten, der Christenlehre, Vesper und Ertheilung des Segens. 5) Das Kirchenjahr und die feierlichen Gebräuche während desselben sind kurz und gut abgehandelt.

Der **III.** Theil: Die Sittenlehre handelt **I.** von dem Guten, das die Kinder Gottes thun sollen. Von den zehn Geboten und dem Gebote der Liebe, von den Pflichten gegen Gott: 1) das Kind Gottes strebt nach immer höherer Erkenntniß Gottes; die sechs Hauptwahrheiten; 2) erhält sein Gemüth in steter Richtung auf Gott, die sich ausspricht in der Erweckung von Glaube, Hoffnung und Liebe. Es sind drei kurze Gebete angegeben. 3) Ehrfurcht gegen Gott; rege Theilnahme am Gottesdienst; gewissenhafte Erfüllung der Gelübde; Heilighaltung des Eides; 4) Dankbarkeit; 5) Vertrauen auf Gott. 6) Das Kind Gottes erweist der Kirche Christi pünktlichen Gehorsam. Die fünf Kirchengebote sind angegeben. **II.** Von Pflichten gegen uns selbst, (hier sind angegeben die vier Grundtugenden und sieben Haupttugenden). **III.** Gegen den Nächsten, (hier sind angegeben die leiblichen und geistlichen Werke der Barmherzigkeit), die besondern Pflichten (Standespflichten), Pflichten gegen die Thiere und leblose Schöpfung.

II. Von dem Bösen, das die Kinder Gottes meiden sollen. Von der Sünde und ihren Gattungen — die Sünden gegen den heiligen Geist, die Haupt- oder Todsünden, die himmelschreienden Sünden, die fremden Sünden sind erklärt und die Mittel gegen die Sünden angegeben.

Die Darstellung ist klar, lebhaft, kräftig und ansprechend, jedoch öfters zu breit. Es sind der moralischen Reflexionen und der biblischen Beweisstellen zu viele gegeben, die eben deßhalb nicht immer beweisend und schlagend sind. Was aber am meisten vermißt wird und was als ein großer Mangel in der Darstellung und Beweisführung gerügt werden muß, ist, daß der Verfasser die Schriften der heiligen Väter — den Traditionsbeweis — fast ganz vernachlässigt hat. Der reifern katholischen Jugend sollte die kräftige, den Glauben und die Tugend stärkende Nahrung aus den Schriften der heiligen Väter nicht entzogen werden.

Uebrigens ist dieser Katechismus, dieses wesentlichen Mangels ungeachtet, unter denen, die Ref. bisher zur Hand bekommen, immerhin zu dem bessern zu rechnen und verdient für die mittlern und obern Klassen an lateinischen und Realschulen und als nützliches Hülfsbuch für Lehrer sehr empfohlen zu werden.

Für Obergymnasien ist das erst kürzlich erschienene vortreffliche „Lehrbuch der katholischen Religion für höhere Lehranstalten von Konrad Martin, Dr. der Theologie, Religions- und Oberlehrer am königl. katholischen Gymnasium in Köln, 2 Theile. (Mainz 1844. Verlag von Kirchheim und Schott) — wegen seiner Gründlichkeit besonders zu empfehlen. Eine ausführliche Anzeige hievon enthält die Tübinger-theologische Quartal-Schrift 1845. Erstes Heft.

Rottenburg. **Longner.**

2.

Die Aufgabe der Volks-, Real- und Gelehrten-Schulen zunächst mit Beziehung auf die würtembergischen Zustände von Gustav Rümelin, Dr. Phil. Heilbronn a. N. C. Drechsler'sche Buchhandlung. 1845. 8. S. 184.

Wir geben zuerst einen Auszug aus der Schrift selbst, und erlauben uns nachher kritische Bemerkungen.

An der Einleitung bahnt sich der Verfasser durch die Bemerkung, daß die Akten durchaus noch nicht geschlossen seien weder theoretisch noch faktisch, den Weg zu seiner Untersuchung über das Verhältniß der drei verschiedenen Schulen im Allgemeinen.

„Die Bestimmung, nach welcher der zukünftige Beruf des Schülers den Hauptgesichtspunkt für die Unterscheidung der Schulen bildet, ist das *πρῶτον ψεῦδος* in der ganzen Sache.“ Vielmehr, der Name Humanismus, der für eine einzige Richtung gewöhnlich vindicirt wird, gebührt allem Unterrichte, sofern dieser die Humanität zum Zwecke hat, in der Volksschule ebenso gut, als in der Gelehrtenschule. Ueberhaupt kann man nicht verlangen, daß vor dem 14ten Jahre über die künftige Bestimmung eines Knaben ein Entschluß gefaßt werde; während Nagel (Idee der Realschule) meint, dieses müsse schon im 6ten Jahre eines Kindes geschehen seyn. Daher hat auch die Erlernung der einzelnen Fächer seine Beziehung auf den künftigen Beruf bei der Realschule so wenig, als bei der Gelehrtenschule, sondern sie hat den Zweck, überhaupt den Geist zu bilden und seinen Gesichtskreis zu erweitern.

„Die Volksschule, Real- und Gelehrtenschule haben den humanistischen Zweck gemeinschaftlich und unterscheiden sich nur durch das verschiedene Maaß allgemein menschlicher Bildung, das sie zu geben im Stande sind.“ — „Die Volksschule nimmt die unterste Stelle ein; sie hat die Kinder der Landbewohner und der unteren Klassen einer städtischen Bevölkerung zu Schülern,“ nnd kann wegen der eigenthümlichen Schwierigkeiten, großer Schülerzahl, geringerer Bildungsfähigkeit, Beschränkung der Zeit, kaum über die Elemente einer allgemeinen Bildung hinauskommen. Bei der Realschule kann wegen des Wohlstandes und der höheren Bildungsstufe der Eltern schon mehr erreicht werden. Die günstigsten Bedingungen treten bei der Gelehrtenschule (der Name wird übrigens für unpassend erklärt) ein, namentlich deßwegen, weil sie bloß den Grund legen will, auf dem fortgebaut werden soll. So entsprechen die drei Arten von Lehranstalten 3 verschiedenen Bildungsstufen und Klassen der Gesellschaft; doch mit ebenso unbestimmten Grenzen, als diese Klassen der Gesellschaft selbst haben.

Schließlich wird noch die Ansicht Nagel's bekämpft, daß die Real- und Oberreal- oder polytechnische Schule der Gelehrtenschule mit dem Gymnasium parallel laufen; da vielmehr die polytechnische Schule der Universität entspreche.

In Beziehung auf die Volksschule wird anerkannt, daß sie ihre Aufgabe vollkommen begriffen habe und nur ein Wunsch ausgesprochen und weiter ausgeführt, nämlich der nach der Einführung eines deutschen Lesebuchs, einer Chrestomathie. Aus Veranlassung und zur Begründung dieses Wunsches wird davon ausgegangen, daß die Schüler der Volksschule mit Religionsunterricht zu sehr überladen seien. „Daß die Religion in einer Volksschule unter allen Fächern die erste Stelle einzunehmen hat, das versteht sich von selbst; sie ists allein, die ein Gegengewicht gegen die sinnlich bestiale Seite der menschlichen Natur bildet und die höheren Seelenkräfte weckt und beschäftigt. Allein dieser Unterricht soll die erste Stelle einnehmen und er soll die meisten Stunden ausfüllen, ist doch zweierlei.“

Eben die Ueberladung mit einem und demselben Stoffe und zwar einem Stoffe dieser Art erzeugt nothwendig Abspannung und Gleichgültigkeit. In dieser Hinsicht sollte also schon im Allgemeinen eine Beschränkung eintreten; namentlich aber auch dadurch, daß die Religion sich nicht aller Pensen bemächtigt, besonders des Lesens; und es zeigt sich somit das Bedürfniß der Einführung eines deutschen Lesebuchs in die Volksschulen. Aus Veranlassung dieses Vorschlags wird nun auf den Unterricht in der Muttersprache überhaupt eingegangen, und namentlich auf die Erscheinung aufmerksam gemacht, daß beim deutschen Volke, das sich doch mit Recht einer bessern Schulbildung rühmt, doch zum Unterschied von andern Völkern so wenig Fertigkeit im Gebrauch der Sprache gewonnen wird. Eine Besserung in dieser Hinsicht soll nun erzielt werden durch mündliche und schriftliche Uebung im Ausdruck, aber anschließend an einen bestimmten gegebenen Stoff. Das hiezu einzuführende Lesebuch „soll seinen Stoff aus der Natur und Geschichte im weitesten Sinne des Worts entnehmen. Beschreibungen von Gegenständen, Erscheinungen, Gesetzen der Natur, Bilder aus fremden Ländern und Völkern, aus dem Leben großer Männer, bedeutende Scenen aus der allgemeinen und vaterländischen Geschichte bieten sich natürlich zunächst als das Angemessenste dar.“ „Der religiöse Stoff soll ausdrücklich ausgeschlossen werden, weil die Schule für diß Bedürfniß in anderer Weise sorgt; auch soll der Inhalt nicht religiös behandelt, sondern ganz objectiv dargestellt werden.“ „In Beziehung auf die Dar-

ſtellung ſoll das Buch die Probe beſtehen können; daß es auch Erwachſene mit Vergnügen und Intereſſe eſen können.„ Poetiſches wird in ſehr beſchränktem Maße zugelaſſen; der Umfang, um für mehrere Jahre hinreichenden Stoff zu geben, ſoll etwa 50—60 Bogen Octav betragen. „Am leichteſten käme man zu einem ſolchen Buch, wenn von Seiten des Staats ein bedeutender, auch für größere Talente lockender Preis ausgeſetzt und eine Commiſſion beauftragt würde, theils aus den eingelaufenen Arbeiten, theils aus dem ſonſt vorliegenden Material eine geeignete Sammlung zu veranſtalten.

Die Realſchule. „Alles, was bisher den Leiſtungen in der Realſchule im Wege ſtand, läßt ſich in folgende zwei Hauptpuncte zuſammenfaſſen: erſtlich: unſere Realſchulen ſetzen andere fähigere und gereiftere Schüler voraus, als ſie wirklich haben und haben werden.“ Der Hauptgrund liegt darin, daß die Söhne gebildeter Eltern in der Regel zum Studium beſtimmt werden. „Zweitens: ſie haben in ihren Lehrplan ein verwirrendes Vielerlei von Fächern aufgenommen.“ Dieſe Fächer werden nun im Einzelnen in dieſer Rückſicht durchgegangen. Das Lateiniſche, das noch in manchen Realſchulen als Penſum getrieben wird, muß, weil in der geringen darauf zu verwendenden Zeit kein erfreuliches Reſultat erreicht werden kann, ausgeſchloſſen werden. An die Stelle dieſer Sprache nun ſoll nach der allgemein verbreiteten Meinung die franzöſiſche treten, einmal, damit doch eine fremde Sprache getrieben werde und dann hauptſächlich wegen des materiellen Nutzens. Was das Letztere betrifft, ſo wird die Frage aufgeſtellt, wer denn eigentlich ſeines Berufes wegen eine Kenntniß der franzöſiſchen Sprache nöthig habe; und nachgewieſen, daß nach unſern Verhältniſſen die Mehrzahl der Realſchüler nicht in dieſen Fall kommen werden, und die, welche ihres Berufes wegen dieſes Bedürfniß haben, demſelben durch Privatunterricht genügen können; hinſichtlich des andern Punctes wird zwar der Werth zugegeben, der der Erlernung einer fremden Sprache zukommt, aber behauptet, daß ſich die franzöſiſche darum für die Realſchule nicht eigne, weil ſie in ihren Anfangsgründen zu leicht, in ihren Feinheiten zu ſchwer ſei, als daß jene einen bedeutenden formellen Nutzen haben, dieſe innerhalb der Realſchule überhaupt nicht angeeignet werden könnten. Somit wird die Ausſchließung dieſes

Lehrfachs aus dem Lehrplan beantragt und damit geschlossen: „Es würde sich nur darum handeln, den ersten Sturm von Klagen, den Lärm unverständiger Eltern auszuhalten; nach kurzer Zeit würde sich die öffentliche Meinung mit dieser Maßregel aussöhnen.“ Hauptfach soll nun werden, wie in der Volksschule, die deutsche Sprache, aber dann auch in einer andern, als der bisherigen Weise betrieben werden. Der Unterricht hat dreierlei Uebungen zu umfassen: Lesen, Schreiben und Reden. Beim Lesen, wozu das für die Volksschule vorgeschlagene Lesebuch den Stoff geben würde, ist vor Allem auf richtigen, ausdrucksvollen Vortrag zu sehen, dann auf Verständniß des Sinnes. Zugleich wäre Stoff genug vorhanden für die Grammatik; überhaupt könnte ein deutsches Lesebuch auf ähnliche Weise und mit ähnlichem Erfolg betrieben werden, wie eine lateinische Chrestomathie. An dasselbe Lesebuch können und sollen sich die schriftlichen Aufgaben anschließen, und damit namentlich die Bearbeitung zu hoher Aufgaben auf der einen Seite, andrerseits zu niedrige wie das Schreiben einer Rechnung, eines Condolenzbriefes u. s. w. ausgeschlossen werden. Endlich werden sich an das Lesebuch auch Redeübungen anschließen, bestehend in einem gebildeten Vortrag des Gegebenen, in Nacherzählen und im Sprechen über einen zuvor durchgegangenen bekannten Gegenstand. Von den übrigen Fächern wird der Mathematik ihr voller Werth eingeräumt, doch vor übermäßiger Steigerung der Anforderungen gewarnt, die Geschichte und Geographie bloß als Länder- und Völker-Kunde zugelassen, und namentlich bei der Geographie ein unzweckmäßiges Vorherrschen der Ritter'schen Methode getadelt, die Naturgeschichte, da in der Regel nur eine mechanische Auffassung von Kunstausdrücken erreicht werden kann, und das Lesebuch das Nöthigste enthalten soll, als unnütz und überflüßig ausgeschlossen, dagegen der Physik eine Stelle eingeräumt und endlich noch Zeichnen, Musik und Turnübungen in den Lehrplan aufgenommen; dieser aber erhält folgende Gestalt:

7—10. Lebensjahr: Bibel 2 St., deutsche Sprache und zwar Lesen 10, Schreiben 6, Reden 4 St., Zeichnen 4 St. Arithm. 4 St.

10—12 L.: Bibel 2, Lesen 8, Schr. 6, Reden 4, Zeichnen 4, Arithm. 3, Geom. 3, Länder- und Völkerkunde 2 St.

12—14 L.: Bibel 2, Lesen 8, Schr. 4, Reden 4, Zeichnen 4, Arithm. 3, Geom. 3, Physik 3, Länder- und Völkerkunde 3 St.

Die lateinische Schule. Diese hat, zum Unterschied von der Realschule, deren Organisation erst im Werden begriffen ist, längst ihre Aufgabe darin erkannt, durch eine tüchtige Kenntniß der alten Sprachen den Grund zu einer höhern, allgemeinen Bildung zu legen. Doch wurde in früherer Zeit der Unterricht in den alten Sprachen zu einseitig bevorzugt, und mit Rücksicht auf die veränderten Verhältnisse war es daher nothwendig, die sogenannten Realien in umfassenderer Weise aufzunehmen. „In dieser zeitgemäßen Umgestaltung der lateinischen Schulen ist man nun bei uns sicherlich schon weit genug gegangen, ja leider vielfach schon zu weit.“ „Es lassen sich in Württemberg im Allgemeinen drei Classen von lateinischen Schulen unterscheiden. Zur ersten gehören die, in welchen die alten erprobten Grundsätze noch gelten.“ Ihre Leistungen erproben sich hauptsächlich durch die Resultate des Landexamens. Zur zweiten Classe gehören die Schulen derjenigen Lehrer, die auf die Realien gleiche oder größere Zeit verwenden, als auf die lateinische Sprache. Die Folge ist auffallende Abnahme philologischer Kenntnisse und eine werthlose Halbwisserei in andern Fächern. Zur dritten Classe endlich gehören die, welche lateinische und Realschulen zugleich seyn sollen. Das Resultat ist eine allgemeine Ignoranz. Auf diese Bemerkungen hin wird nun der Versuch gemacht, theils einen zweckmäßigen Lehrplan zu bezeichnen, theils die alte Lehrmethode gegen die modernen pädagogischen Theorien in Schutz zu nehmen.

Zuerst wird nun von dem Werth der alten Sprachen als allgemeiner Lehrfächer gesprochen, und diese Besprechung so zusammengefaßt. „Das Bildende des classischen Sprachunterrichts besteht darin, daß wir eine fremde entlegene und dennoch für uns so wichtige und interessante Welt in einer fremden und doch vortrefflichen Form durch eine anfangs mühevolle Arbeit kennen lernen, dadurch über die Beschränktheit der Muttersprache und der Gegenwart ganz hinaustreten und unser Bewußtseyn zu einem allgemeinen menschlichen erweitern.“ Diß gilt für die lateinische und griechische Sprache in gleicher Weise. Niedrig dagegen sind die auf practischen

Nutzen ſich ſtützende Gründe. Um nun die Schüler zur unmittelbaren Anſchauung des claſſiſchen Alterthums zu führen, muß vor Allem ein ſolider ſprachlicher Grund ſchon in der niedern Schule gelegt werden, was nur möglich iſt, wenn den alten Sprachen der größte Theil der geſammten Schulzeit gewidmet wird. In dieſer Hinſicht wird namentlich über die Vernachläßigung des Griechiſchen in neueſter Zeit geklagt. Auch die hebräiſche Sprache für künftige Theologen wird der Schule wieder vindicirt, da dieſe in der Formenlehre mehr leiſten kann, als Seminar und Gymnaſium. Dagegen wird zugegeben, daß bisher die alten Sprachen zu frühe angefangen worden, und verlangt, daß vor Allem in der Mutterſprache ein ſolider Grund gelegt werde; auch dieſes vermittelſt des deutſchen Leſebuchs. Sind aber die alten Sprachen einmal angefangen, ſo iſt ein beſonderer Unterricht in der deutſchen Sprache faſt ganz entbehrlich. Bei der Religion iſt die Hauptaufgabe, auf Kenntniß der Bibel und beſonders ihres geſchichtlichen Inhalts zu bringen. In der Arithmetik dürfen die Forderungen über die Bruch- und Verhältnißrechnungen nicht hinausgehen. Geometrie wird im Allgemeinen als zweckmäßig und nothwendig anerkannt, dieſelbe aber aus Mangel an Zeit in die höheren Anſtalten verwieſen. Die Geſchichte und Geographie iſt wie in der Realſchule, als Länder- und Völkerkunde zu behandeln. Die franzöſiſche Sprache muß der claſſiſch Gebildete zwar kennen, aber auch dieſer Unterricht beginne, um Zeit zu gewinnen, erſt in den höhern Anſtalten. Muſik, Gymnaſtik und Zeichnen ſind auch in dieſen Schulen aufzunehmen. Der Lehrplan wäre demnach dieſer:

8 — 9 Lebensjahr — Relig. 4, deutſche Spr. 20, Arithm. 3, Zeichnen 3 St.

9 — 10 L.: — Relig. 2, deutſch 16, lat. 6, Arithm. 3, Zeichnen 3 St.

10 — 11 L.: — Relig. 2, deutſch 4, lat. 20, Arithm. 2, Zeichnen 2 St.

11 — 12 L.: — Relig. 2, deutſch 2, lat. 18, griech. 6, Arithm. 2, Länder und V.-K. 2, Zeichnen 2 St.

12 — 14 L.: — Relig. 2, deutſch 2, lat. 15, griech. 9, Arith. 2. Länder und V.-K. 2, Zeichnen 2 St.

Auch ſolche, welche mit dem 14. Jahr die Schule verlaſſen, erhalten auf dieſe Weiſe eine Grundlage zu einer höhern Bildung, aber freilich iſt eine Bedingung dafür das nöthige Talent, daher bei der Aufnahme in dieſer Rückſicht ſtrenge Anforderungen gemacht werden ſollen.

Noch mehr wird ſofort in Beziehung auf die Methode das Alte hervorgehoben und die neueren Verſuche beklagt. Die alte Methode gieng von dem Grundſatz aus, daß es der Lehrer mit Knaben zu thun habe, daß bei ihnen von einem Denken noch nicht die Rede ſeyn könne, daß die vorherrſchende Fähigkeit das Gedächtniß ſey. Hauptſache war die Uebung dieſer Kraft, Hauptgrund die Autorität des Lehrers, Hauptmittel Locationen, Prämien und körperliche Strafen. Statt deſſen ſoll nun der Schüler denken lernen, ſich der Gründe bewußt werden, dann ſoll jeder Einzelne nach ſeiner Individualität behandelt und dahin geführt werden, Alles aus Liebe und Gehorſam gegen Gott zu thun. Die Strafen aber ſeyen immer aus dem Vergehen ſelbſt hervorgehende geiſtige Strafen u. ſ. w. Alle dieſe Grundſätze gehen von idealen Vorausſetzungen aus. „Der erſte Irrthum iſt der, daß man die Knaben denken lehren will, daß man eine ſelbſtändige geiſtige Thätigkeit für möglich hält.“ „Seit die Welt ſteht, hat man es bei allen Völkern und in allen Zeiten ſo gehalten, daß der Unterricht in nichts anderem beſtand, als einen poſitiven Stoff dem Gedächtniß der Kinder einzuprägen. Erſt die neueſte Zeit iſt auf den Gedanken gerathen, die Emancipation der Buben zum pädagogiſchen Princip zu erheben, und deutſchen Gelehrten war es vorbehalten, die Rouſſeau'ſchen Theorien einer unnatürlichen Natur bis zur Fraze auszubilden.“

Vor Allem wird der Philanthropismus getadelt als unnatürlich und unzweckmäßig, zugleich aber gerühmt, daß unſere Schulen vor ſolchen pädagogiſchen Verirrungen bewahrt geblieben ſind. „In Einem Punkt jedoch ſind die modernen Principien auch bei uns zur Herrſchaft gelangt.“ „Rationelles Verfahren iſt das Loſungswort für alle Lehrmethoden geworden;“ „Die Einführung der rationellen, philoſophiſchen Grammatik in die Gelehrtenſchule iſt bei uns die bedeutendſte Abweichung von der alten Methode.“ Nach dieſer nämlich war die Grammatik nichts weiter als eine Summe von Regeln;

ſie war nur ein Mittel, die Sprache kennen zu lernen. Jetzt aber werden umgekehrt die Schriftſteller benutzt, um vor Allem aus ihnen Grammatik zu lernen. Dieſe ſelbſt aber ſoll rationell, wiſſenſchaftlich betrieben werden. Allein eben damit wird die Grenze der jugendlichen Faſſungskraft überſchritten. Bei dieſer Gelegenheit wird nun auf die Chreſtomathie von Bäumlein, der der Vertreter dieſer grammatiſchen Richtung genannt wird, eingegangen und die Grundſätze für die Abfaſſung einer griechiſchen Chreſtomathie angegeben. Endlich wird auch noch die rationelle Methode beim arithmetiſchen Unterricht aus gleichen Gründen, weil ſie zu hoch ſei, getadelt, und zuletzt der Schluß gezogen, daß eine Reſtauration dringend nothwendig ſey, „wenn wir nicht ein koſtbares und edles Vermächtniß der Vorzeit, deſſen Beſitz lange einen eigenthümlichen Vorzug unſeres Landes bildete, vollends zu Grunde gehen laſſen wollen."

„Die Hauptaufgabe, fährt nun der Verfaſſer unter dem Abſchnitt, Gymnaſium, fort, die ſich der Verfaſſer zunächſt geſetzt hatte, iſt im Bisherigen eigentlich ſchon gelöst," weil das Gymnaſium ſeine Grundlage von Anfang an reiner bewahrt hat, doch, weil in einigen Punkten Differenzen herrſchen, ſollen ſolche noch beſprochen werden.

Vor Allem muß man auch bei dieſem Alter die Sphäre nicht überſchreiten und namentlich dem Urtheil nicht zu viel Selbſtſtändigkeit zutrauen, dagegen ſollen dieſer Altersſtufe hauptſächlich ſachliche Kenntniſſe mitgetheilt werden. Wenn früher das Componiren Hauptſache war, ſo tritt jetzt dieſes in den Hintergrund und räumt ſeine Stelle dem Exponiren ein, bei dieſem aber, eben weil es ſich mehr um das Sachliche handelt, ſollte auf die Claſſicität bei der Auswahl der Schriftſteller nicht zu viel Rückſicht genommen, und bei der Behandlung derſelben hauptſächlich die Erklärung des Stoffes betrieben werden. Weiter muß der griechiſchen Literatur ſchon in den zwei erſten Jahren eine gleiche, in den zwei letzten ſogar eine bedeutendere Stelle eingeräumt werden, als der lateiniſchen. Ferner ſind römiſche und griechiſche Alterthümer ein dem Zweck des Gymnaſialunterrichts ganz ſpeciell entſprechendes Fach. Der Geſchichtsunterricht hat ſich auf dieſer Stufe nicht bloß an die alten Sprachen anzuſchließen und auf das Alterthum vorzügliche

Rücksicht zu nehmen, sondern die beschränkte Anschauung zu einer universalgeschichtlichen zu erweitern. Die Behandlung soll eine rein objektive seyn. Die Geographie muß an jeder Anstalt nach ihren drei Gebieten, die mathematische zuletzt, durchgemacht werden.

Deutsche Sprache und deutsche Grammatik als besonderes Pensum sollte nach den bisherigen Erfahrungen hierüber ausgeschlossen werden. Ueber den Unterricht in der deutschen Literaturgeschichte wird bemerkt, daß im Verhältniß zum Gewinn zu viel Zeit darauf verwendet werde, und daß vielleicht zweckmäßiger an ihre Stelle die philologische Behandlung eines altdeutschen Stoffes träte, jedoch ohne daß dieses Pensum unerläßlich wäre. Die Philosophie endlich sollte der Universität vorbehalten bleiben, namentlich da sonst, wenn Logik und Psychologie schon im Gymnasium vorkommt, die Philosophie von den meisten auf der Universität ganz vernachläßigt wird. Diese Erfahrung gibt dem Verfasser Veranlassung, zum Schluß noch über die Erscheinung zu klagen, daß namentlich bei uns auf der Hochschule zu schnell dem eigentlichen Fachstudium zugeeilt werde, und den Wunsch auszusprechen, daß für alle Facultäten ein philosophischer Curs obligatorisch gemacht werde.

Ich glaube nun durch einen getreuen Auszug dem Publikum den Hauptinhalt vorliegender Schrift mitgetheilt zu haben, und hielt absichtlich alles Urtheil bis zum Ende zurück; einestheils weil so der Gegenstand als **res integra** dem Urtheil des Lesers übergeben wird, anderntheils weil ich, beinahe ganz einverstanden mit dem größten Theil der Schrift, hauptsächlich gegen einen einzelnen aus derselben und zwar mehr im Zusammenhange zu Felde ziehen will. Es ist natürlich der Theil, welcher mich zunächst betrifft. Ueber den ersten Theil, von der Volksschule, werden ohnedieß die Meisten einverstanden seyn, sowohl über die Ueberladung mit der Religion, als auch über die Einführung eines Lesebuchs. Gegen den Geist desselben, namentlich, daß die religiöse Behandlung ausgeschlossen wird, werden auch bloß Zeloten etwas einzuwenden haben, wie man auch schon gegen die Bemühungen unseres Volksschriftenvereins die Einwendung gehört hat, das Volk brauche keine Lectüre, als Bibel und Gesangbuch. Jenes Bedürfniß ist auch schon in der Weise in unserem Lande anerkannt worden, als der Volks-

ſchulverein jene Preisaufgabe wirklich geſtellt, das erſtemal aber keine genügende Arbeit erhalten hat, woran auch ſeine beſchränkteren Geldmittel Schuld ſeyn mögen. Dennoch kann man es dem Verfaſſer nur danken, daß er dieſes längſt gefühlte Bedürfniß durch eine klare Entwicklung beleuchtet hat. Was nun die der Realſchule angewieſene Stellung betrifft, ſo ſtimme ich ebenfalls vollkommen bei, ſowie auch der Ausführung im Einzelnen. Höchſtens hätte ich einen Zweifel gegen die Entfernung des Franzöſiſchen, nicht aus materiellen, ſondern aus formellen Gründen. Dennoch wird es nicht an ſolchen fehlen, die zunächſt bei der Sache betheiligt, die Degradation der Realſchule übel aufnehmen werden. Aber gerade darum will ich dieſen Betheiligten die Bekämpfung überlaſſen, und zunächſt bei meinem Leiſten, der lat. Schule, bleiben.

Der Verfaſſer ſchildert uns in zwei ſchroffen Gegenſätzen das Einſt und Jetzt nach Inhalt und Form, Stoff und Methode und proclamirt als Reſultat der Betrachtung eine Reſtauration des Alten mit wenigen Zugeſtändniſſen, die dem Fortſchritt gemacht werden. So ſehr ich mich nun freue, Uebertreibungen mit ſcharfer Geiſſel gezüchtigt zu ſehen, ſo wenig kann ich mich mit jener völligen Zurückführung des Alten befreunden; und zwar, wenn auch in materieller Hinſicht, denn gerade hier werden Zugeſtändniſſe gemacht, ganz und gar nicht hinſichtlich der Methode. Dem Verfaſſer iſt ein Fehler zugeſtoßen, der auch in andern Wiſſenſchaften und im Leben ſelber häufig gemacht wird, nemlich der falſche Schluß, weil eine Aenderung zu Uebertreibungen geführt hat, ſo muß Alles beim Alten bleiben. Die alte Methode, ſagt der Verfaſſer, ging von dem Grundſatz aus: **sunt pueri** ꝛc. Ganz gewiß haben die pädagogiſchen Rationaliſten manchmal unterrichtet, wie es für Studenten getaugt hätte. Muß aber darum auf das andere Extrem übergeſprungen werden? Hier wird die Sache von dem Verfaſſer ſo auf die Spitze geſtellt, daß er ſogar der alten Methode Unrecht thut. In der That, man traut ſeinen Augen kaum, wenn man es als einen Irrthum bezeichnet lieſt, daß man die Knaben denken lehren will, daß man eine ſelbſtändige, geiſtige Thätigkeit für möglich hält. Dieſes Urtheil, meint man, könne etwa über 2 — 3 jährige Kinder ausgeſprochen werden. Ich aber behaupte keck, daß man bei dem

Schulkinde von Anfang an das Denkenlehren und die Gewöhnung an eine gewisse Selbständigkeit betreiben muß, und daß es gerade die alte Methode hierin versehen hat. Wenn dann gegen die Hebammenmethode gekämpft wird, so beruht diß wieder auf einem Mißverständniß. Welcher Lehrer sollte so thöricht oder abergläubisch seyn, daß er meint seine Schüler bringen die geographischen, grammatischen Kenntnisse nur in gebundenem Zustande mit auf die Welt; aber etwas anderes ist ihnen angeboren, nämlich die Denkgesetze, und diese müssen allerdings entbunden, der Verstand muß von der brutalen Sinnlichkeit (in intellectuellem Sinne) emancipirt werden. Hiezu ist nun die Grammatik ein vortreffliches Mittel, und eben darin besteht der formelle Nutzen des Lateinlernens auch für die, welche nicht zum Studium bestimmt sind, daß die Denkgesetze entbunden und die Thätigkeit derselben geübt wird; oder wenn dieß auch zu hoch klingen sollte, daß sie denken lernen. Allerdings spielt dabei das Gedächtniß eine große Rolle; aber gerade das Gedächtniß selber ist nicht nothwendig ein mechanisches, sondern ist selber ein Denken, und daß es dieses immer mehr werde, ist die Hauptaufgabe des Unterrichts, und die einzig wahre Mnemotechnik. Schon das Auswendiglernen selbst geht desto besser, je besser man den Stoff versteht. Das ist freilich eine Binsenwahrheit; aber mit solchen muß man dreinschlagen, wenn Behauptungen auf die Spitze getrieben werden. Und dann, war denn dieß der Grundsatz der alten Methode? Der Nutzen des Argumentermachens wird vom Verfasser, und gewiß mit Recht, hervorgehoben. Aber das Argumentermachen erfordert unter allen Pensen die meiste Selbstständigkeit. Die Anwendung von Regeln wird dem Knaben zugemuthet und ihm das selbstständige Denken abgesprochen. So geht es mit dem Fanatismus; denn in einen solchen hat den Verfasser die Indignation und der Hohn über die Uebertreibungen der Rationalisten hineingeführt. Auch die an sich richtige Behauptung, wodurch die genannte unterstützt wird, enthält etwas Schiefes. Allerdings ist, „das was der Knabe für sich Eigenes denkt, kindisches, albernes Zeug, um das die Schule sich gar nicht zu kümmern hat." Aber darum gerade hat sie sich zu kümmern, daß der Bube seine Kindereien in der Schule vergißt, und gerade die alte Methode konnte

beim Vorherrſchen des Mechaniſchen dieſes Vergeſſen nur durch äußere Mittel erreichen, während es die Aufgabe einer geſunden Methode iſt, nicht — einen Teufel durch den andern, wie Manche wollen, d. h. Spielerei durch Spielerei auszutreiben, ſondern dadurch, daß man dem Geiſte eine angemeſſene Nahrung giebt, daß man ihn leitet, die Schwierigkeiten zu überwinden. Jenes kindiſche, alberne Zeug gehört nicht ſowohl bloß der intellectuellen, ſondern der moraliſchen Seite an. Das wäre freilich ein großer Fehler, wenn man von dem Knaben einen conſequenten Ernſt verlangen würde, ſondern jeder vernünftige Lehrer und Erzieher läßt ſeine Zöglinge außerhalb des Unterrichts bis zu einer gewiſſen Gränze Kindereien treiben. Aber deßwegen haben doch daneben ernſthafte, d. h. auf den Unterricht gerichtete Gedanken Raum. Und dann noch etwas: Gerade die alte Methode ging vielmehr in den Anforderungen an ein ſelbſtthätiges Denken der Jugend viel zu weit; ich erinnere nur an jene Landexamens-Argumenter, deren Inhalt den Horizont der meiſten überſtieg, und durch die natürlich ähnliche Uebungen von Seiten des vorbereitenden Unterrichts hervorgerufen wurden. Wenn es dann weiter heißt: „Der erſte und beſte Grund für den Schüler iſt die Autorität des Lehrers.“ „Man kann beim Unterricht alle möglichen Gründe von Regeln aufführen; ſie werden für den Schüler immer auch nur Gedächtnißſache ſeyn, und nicht ihn ſelbſt überzeugen, wenn ſie ihm auch etwas klarer zu machen im Stande ſind.“ Vollkommen zugegeben, nur lege ich auf den letzten Nebenſatz ein Hauptgewicht, wie ſich überhaupt noch mehrere gelegentliche Bemerkungen finden, wo ſich ein Fortſchritt hätte anknüpfen laſſen, und die mir wie geheime Gewiſſensregungen vorkommen. So heißt es einmal von der alten Methode: „Gründe wurden wohl auch angegeben,“ dann wieder: „die Regeln der alten Grammatik mögen einer Renovation bedürftig ſeyn; aber die kann man ihnen ja zu Theil werden laſſen.“ Da ſteckt der ganze Knoten. Eben dieſe Renovation der alten Grammatik iſt eine Hauptaufgabe der Gegenwart und es iſt ganz richtig, daß Viele bei dieſem Geſchäfte ſich ſo zu ſagen überpurzelt haben. Aber wenn man ſelbſt eine Renovation zugiebt, ſo muß man dem Alten nicht ſo das Wort reden, als ob es Wunder wie vortrefflich wäre. Zwiſchen die poſitive und philoſophiſche Methode ſchiebe ich eine dritte ein, die ich gerne

die rationelle nennen möchte, wenn gleich mit dieſem Worte ſchon viel Mißbrauch getrieben wurde. Namentlich für die Aufgabe der rationellen Grammatik halte ich, die Regeln ſo darzuſtellen, daß ſie am leichteſten angewendet werden können, und die Wirkung, die dieß beim Schüler hervorbringt, iſt freilich kein Annehmen aus Ueberzeugung, ſondern der Beifall, den der Verſtand des Schülers dazu giebt, beſteht darin, daß die Regel ihm einleuchtet. Es fragt ſich jetzt nur, ob ſich hieraus eine beſtimmte Methode ergiebt, oder ob ſich bloß, wie es die Meinung des Verfaſſers zu ſeyn ſcheint, im Allgemeinen der Grundſatz der Klarheit ausſprechen läßt, der in jedem einzelnen Falle ſich wieder anders modificirt, ſo daß die Methode bloß in jenen grammatiſchen Kniffen und Pfiffen beſtände, die allerdings jeder populäre und gewandte Lehrer anwenden wird. Ich behaupte nun, daß es eine ſolche Methode giebt, es iſt, weil ja doch einmal ein Name ſeyn muß, die Becker'ſche, und will dieß an einigen Beiſpielen klar machen. Damit wird freilich die Gränze einer Recenſion überſchritten, was aber bei Recenſion von Schriften über Methode nicht vermieden werden kann. Die Becker'ſche Methode beſteht bekanntlich in der allmählichen Erweiterung des Satzes. Z. B. Das Gerippe des Satzes beſteht aus Subject und Prädicat, d. h. aus einem Subſtantiv im Nominativ und einem **verbum finitum**. Das iſt etwas Uraltes. Der Satz wird nun dadurch erweitert, daß man dieſe beiden Redetheile näher beſtimmt. Das Nächſte, was nun unterſchieden werden muß, um einen Schritt weiter zu kommen, iſt, ob das **verbum** dem Sinne nach tranſitiv oder intranſitiv iſt; das kann dem Schüler klar gemacht werden, indem man bloß den Sprachinſtinkt in Anſpruch nimmt. Z. B. Der Knabe macht —; nun das giebt noch keinen Sinn; ſondern die auch dem Schüler ſich aufdringende weitere Frage iſt: was macht er? Ich benutze dieſe Gelegenheit der Analogie wegen, um am Beiſpiele des Verfaſſers zu zeigen, wie man durch abſtracte Anſichten zum Irrthum geführt wird. Unter Andern tadelt er die Regel: relative Sätze (in der **oratio obliqua**) haben den Conjunctiv, wo ſie zur innern weſentlichen Beſtimmung des regierenden Satzes oder eines ſeiner Theile dienen? und ſagt: ſie wird dem Schüler ganz unverſtändlich ſeyn. Meinetwegen, den Ausdruck „weſentlich" laſſe ich fallen, und ſetze nur an die Stelle „unentbehrlich." Und nun ein Beiſpiel. **Dixit,**

eum tantum felicem esse, qui officio fungatur. Die Unentbehrlichkeit ergiebt sich ganz klar aus der Unmöglichkeit, die Bestimmung wegzulassen. Sagt man aber: **se valde admirari Valerium, cui cognomen erat Publicolae**; so ist klar, daß letztere Bemerkung vom Schriftsteller zur Erklärung gegeben wird, also auch wegbleiben könnte; während es, wenn der Bewunderer die Erklärung geben würde, zur Rede dieses Subjects gehörte, also nicht wegbleiben könnte. Doch zurück zur Sache. Das **verbum transitivum** verlangt nothwendig ein Object, und dieses ist wieder ein Substantiv. Was nun sonst noch im Satze steht, sind bloß nähere Bestimmungen dieser unentbehrlichen Stücke, und zwar nennt man die nähern Bestimmungen des Substantivs Attribute, die des **verbum** Adverbien. Attribute des Substantivs sind Adjective, Genitive, Appositionen und Relativsätze. Adverbien sind eigentliche Adverbien, dann Präpositionen mit Substantiven, im lateinischen auch bloße Ablative, endlich Conjunctionssätze; kurz alle Antworten auf: **ubi, quibus auxiliis, cur, quomodo, quando.** Diese Betrachtung nun ist äußerst fruchtbar für Componiren und Exponiren, z. B. die ganze Construktion beim Exponiren beruht darauf; diese wird so zu einer Art von Rechenexempel, dessen Lösung, weil nach und nach der Sinn ganz nett herausschlüpft, den Knaben freut. Und das ist ein Stück eines interessanten Unterrichts, nämlich eben die Gelegenheit die man dem Knaben gibt, nach bekannten Regeln selbst etwas zu finden. Und dann die Verwandschaft der verschiedenen Bestimmungen läßt sich sehr populär machen. Z. B. der Adverbialsatz — nachdem der Feldherr angekommen war, kann verwandelt werden in den Ausdruck: nach der Ankunft des Feldherrn. Auf diese Weise wird auch der Unterschied des Participium implicitum und absolutum klar, das eine ist ein Adjectiv, das andere ein Adverbium. (Letzteres, wenigstens, daß es dasselbe ist mit dem Ablativ auf die Frage: wann? haben auch empirische Grammatiker, wie Madvig, und man sollte endlich aufhören, es für einen Zwischensatz zu erklären.) Alles Uebersetzen ist ja ein Verwandeln, und der Schüler muß deßwegen wissen, welche Satztheile sich in einander verwandeln lassen. Hiezu könnte nun schon beim deutschen Unterricht ein guter Grund gelegt werden, und ich bin deßwegen ganz der Ansicht des Ver-

faſſers', daß ein ſolcher der Erlernung der fremden Sprachen vorangehen muß. In dieſer vorbereitenden Zeit iſt es am Platz deutſche Sätze zu analyſiren, die einzelnen Satztheile herauszuheben und ſie in entſprechende verwandeln zu laſſen. Iſt man aber in den Stand geſetzt, die Verwandlung aus einer Sprache in die andere vorzunehmen, dann wird jene Thätigkeit überflüſſig und von dem Schüler ſelbſt als zu leicht verachtet. — Der Verfaſſer wird nun vielleicht die Zweckmäſſigkeit einer ſolchen Methode zugeben und entgegnen: das ſey nicht die, gegen die er gekämpft, nicht die philoſophiſche Grammatik. Gewiß aber es iſt auch nicht die, welche er preist, die alte mechaniſche, die handwerksmäßige, die Methode, welche den Schüler nur immer herumexercirt und es dann ſeinem Talente überläßt, ſich zuletzt ſelbſt etwas zu abſtrahiren. Die Grammatik, die Lectüre eines Schriftſtellers, die Compoſition, das ſind andere Sachen, als z. B. der Geſchäfsſtil eines Kaufmanns oder auf einer Canzlei, den man durch Copiren erlernt, oder ja der Theil der Compoſition und Expoſition, welcher den Ausdruck zum Gegenſtand hat, wird durch Gedächtnißübung cultivirt. Zur Anwendung der Regeln aber wird Nachdenken erfordert, denn ohne dieſes iſt die Subſumtion unmöglich. Der Verfaſſer wird nun entgegnen oder er ſagt es wirklich, zeige du mir die Früchte deiner Methode, und ſieh die Früchte der meinigen. Daß die alte Methode gute Früchte getragen, wer wollte das läugnen? Aber nur darf man auch die Anſtrengungen nicht vergeſſen, die es gekoſtet hat. Talentvolle Schüler lernen leicht bei jeder Methode, wenn der Lehrer nicht unter aller Critik iſt, dagegen minder begabte, das iſt eine unläugbare Thatſache, um den Examensforderungen zu genügen, ſehr hart ungelegt und eigentlich **par force** gehetzt wurden, weil man durch Auswendiglernen das Meiſte zu erreichen ſuchte. Dazu kam noch die Gewohnheit der Lehrer, die abermals unläugbare Thatſache iſt, daß die Candidaten des Examens mit evidenter Ungerechtigkeit gegen die Uebrigen bevorzugt wurden. Und dann, hier komme ich noch auf ein andres Thema, mußte der **baculus** vielfach zur Unterſtützung nicht ſowohl der Trägheit, als vielmehr des Gedächtniſſes dienen. Ich bin weit entfernt, einem übertriebenen Philanthropismus zu huldigen, aber in etwas möchte ich doch die alte Prügelmethode

abgeschafft wissen. Daß Prügel etwas entehrendes sind, ist allgemein nicht zu läugnen, ebensowenig, daß bei Kindern hievon eine Ausnahme stattfindet, aber ich glaube, daß gerade das Alter von 12 — 14 Jahren, wo dieses Mittel angewendet werden darf, mit dem Gedanken, daß diese Strafe schmählich ist, vertraut werden sollte. Ich sehe nicht ein, warum man nicht diesem Alter ein Ehrgefühl beibringen kann und soll; und ich könnte mich ohne Weiteres auf die Erfahrung berufen. Jedenfalls wird durch den häufigen Gebrauch des Stockes gerade das entgegengesetzte erreicht, der Knabe setzt eine Ehre darein, um diese Strafe sich Nichts zu kümmern. Für die Faulheit aber gibt es ganz entschieden keine bessere und härtere Strafe, als Strafarbeiten; denn der Faule wird viel lieber einige Schläge aushalten, die schnell versausen, während ihm die Arbeit eine dauernde Qual ist. Wenn endlich der Verfasser den Schluß zieht: „das ist doch gewiß die beste Methode, mit der auch ein mittelmäßiger Lehrer viel leisten kann"; so frage ich ihn gleichnißweise, ob er vielleicht für die Anlegung von Eisenbahnen das System empfehlen würde, das die ägyptischen Könige bei ihren Riesenbauten befolgt haben. Zum Schluße dieses Abschnittes von der Methode kann ich nicht umhin, über die Ansichten des Verfassers vom Rechenunterrichte noch Einiges zu bemerken. Hier erreicht die Ungerechtigkeit wieder einen hohen Grad, wieder aus dem Grunde, weil auf die goldene Mittelstraße gar keine Rücksicht genommen wird. Nicht Begriffsentwicklungen soll man geben, sondern die Gesetze resultiren von selber aus der Manier, eine Aufgabe zu lösen. Allerdings ist es gleichgültig, wenn man etwas kann, wie man es gelernt hat, aber ich behaupte, die sogenannte rationelle, nicht philosophische Methode liefert allein solche Kenntnisse, auf denen fortgebaut werden kann. Dieß nachzuweisen, würde hier zu weit führen, und ich mache nur noch auf zwei Thatsachen aufmerksam, die Niemand läugnen kann. Durch die neue Methode hat der Rechenunterricht einen bedeutenden Aufschwung, namentlich auch in der Volksschule, genommen, während die Masse derjenigen, die nach der alten geschult wurde, notorisch nicht rechnen kann, namentlich Geistliche in diesem Fache ihren Schullehrern vielfach nachstehen. Daß man auch hier zu weit ging, will ich nicht läugnen, aber wenn eine

Reſtauration, eine Reaction von Nöthen iſt, muß man denn gerade die Bourbonen zurückrufen, die Nichts vergeſſen und Nichts gelernt haben.

Von hier an beginnt mein Verhältniß zum Verf. wieder ein friedliches zu werden; höchſtens möchte ich erinnern, daß beim Gymnaſialunterrichte nicht die Form, namentlich die Grammatik, zu ſehr vernachläßigt werden ſollte. Dagegen theile ich vollkommen den Unwillen des Verfaſſers beim Hinblick auf den banauſiſchen Geiſt des Univerſitätsſtudiums.

Was die Form der ganzen Schrift anbelangt, ſo geſtehe ich wenigſtens, von Anfang bis zu Ende die Schrift mit ununterbrochenem Vergnügen geleſen zu haben; ſo ſehr hat mich der entſchiedene Ton, die Klarheit der Entwicklung, die Schärfe des Urtheils, auch wenn ich nicht einverſtanden war, angezogen. Freilich hat eben dieſe Form, wenn ſie von jüngeren Männern gehandhabt wird, etwas doppelt gefährliches. Einestheils werden die Gegner ſich ärgern und klagen, wie heutzutage die Jugend ſich gegen Erfahrene auflehne; anderntheils werden die Verfechter des alten Schlendrians ſich auf ſchlimme Weiſe freuen, von der Jugend ſogar, die ſonſt jählings voranzueilen pflegt, anerkannt zu werden.

Und nun kann ich mich nicht enthalten, zum Schluße des Ganzen mit Erlaubniß des Publikums, Dir, mein lieber Freund, die Hand zu bieten, nicht etwa zur Verſöhnung nach dem Lanzenbrechen, denn das braucht es zwiſchen uns nicht, ſondern zu gemeinſamem Kampfe, in welchem es gilt, unſer Palladium, das Studium des claſſiſchen Alterthums, gegen feindliche Angriffe durch Wort und That zu vertheidigen.

Kapff.

3.

Elementargrammatik der griechiſchen Sprache nebſt eingereihten griechiſchen und deutſchen Ueberſetzungsaufgaben und den dazu gehörigen Wörterverzeichniſſen, ſowie einem Anhange von dem homeriſchen Verſe und Dialekte von Dr. R. Kühner, Konrektor am Lyceum zu Hannover und ordentlichem Mitgliede des Frankfurter Gelehrtenvereins für deutſche Sprache. 3te vermehrte und verbeſſerte Auflage. Hannover. Im Verlage der Hahn'ſchen Hofbuchhandlung. 1842. *)

Auch auf dem Gebiete der Grammatik liegt in unſerer Zeit das Neue mit dem Alten in lebhaftem Kriege. Der Hauptkampfplatz iſt gegenwärtig, wenn wir die Phyſiognomie der Literatur richtig anſehen, die Syntax. Nach der alten Weiſe, die noch bis vor wenigen Jahrzehnten faſt unangefochten herrſchte, werden in der Syntax die Hauptgattungen der Wörter der Reihe nach beſprochen, und ihre verſchiedenen Formen, beim **nomen** die **casus**, beim **verbum genera, tempora** und **modi**, bieten ſich als nahe liegende, leicht zu überſehende Unterabtheilungen, gleichſam als bequeme Schubfächer für den aufzuhäufenden Regelſtoff dar. Dieſes Syſtem nun will die neuere Zeit ſtürzen, weil es auf etwas durchaus Zufälliges gebaut ſei, und das Weſen der Rede, welche aus Sätzen und Satzverhältniſſen beſtehe, gänzlich ignorire, indem man vielmehr vom Satz und ſeinen Theilen als dem Princip ausgehen müße, auf welches Alles zurückzuführen ſey. Es wird wohl keine Grammatik aus dem letzten Jahrzehnt geben, welche dem neuen Syſtem nicht da und dort Einräumungen gemacht hätte, die meiſten ſtehen vielmehr ganz auf ſeiner Seite.

Die große Verbreitung, welche die oben genannte Grammatik gefunden hat, läßt ſich in der That nur daraus erklären, daß außer den Grammatikern auch die Lehrer ihrer Mehrzahl nach es mit dem neuen Syſteme halten. Denn die bequeme Einrichtung des Buchs, namentlich der Formenlehre, indem nach den Paradigmen immer gleich auch zweckmäßiger Stoff zum Einüben gegeben iſt, würde dieß Reſultat für ſich allein doch nicht begreiflich machen. Nach der Anſicht des Ref. gehört aber gerade die Syntax zur Schattenſeite des Buchs,

*) Eine zweite Anzeige dieſes Lehrbuchs, welche die Sache von der andern Seite betrachten wird, iſt uns für das nächſte Heft zugeſagt. D. R.

ja sie macht dasselbe sogar nach meiner Ueberzeugung, wenn man nicht bloß die Formenlehre davon benützen will, als Schulbuch geradezu unbrauchbar.

Betrachten wir zuerst die Anordnung der Syntax, so ist sie folgende: Der 4te Cursus behandelt den einfachen Satz. Kap. 1. Von den Hauptbestandtheilen des einfachen Satzes (§. 145—153). Begriff des Satzes; Subject; Prädikat; Congruenz, insbesondere bei mehreren Subjecten; Artikel; **Genera verbi, tempora** und **modi**; ἄν. Kap. 2. Vom attributiven Satzverhältniß (§. 154). Kap. 3. Vom objectiven Satzverhältniß, und zwar **a)** von den **casus b) praeposs.** nebst Bemerkungen über die Construction der Verbaladjective und des Comparativ, ferner über den Gebrauch der **pronomm. c) infinit. d) partic. e) adverb.**, Negationen. Die Lehre vom zusammengesetzten Satze ist im 5ten Cursus behandelt. Kap. 1. Beiordnung (§. 178). Kap. 2. Unterordnung (§. 177—188). 1. Substantivsätze nnd zwar **A.** mit ὅτι, ὡς etc. **B.** Finalsubstantivsätze mit ἵνα etc. 2. Adjectivsatz. 3. Adverbialsatz und zwar **A.** des Orts und der Zeit, **B.** Causalsätze, **a)** Grundangebende **b)** Bedingungs-, **c)** Folge-, **d)** Vergleichungssätze; dann von den Fragesätzeu und endlich von der obliquen Rede.

Der erste Blick auf diese Anordnung zeigt gewiß, daß es dem Verfasser „um eine richtige Stufenfolge von dem Leichteren zum Schwereren" (Vorrede **p. IX.**) nicht im Ernste zu thun gewesen ist; denn sonst wäre z. B. die Lehre vom Artikel, von den **genera, tempora** und **modi** des **verb.** und von ἄν gewiß nicht im ersten Kapitel enthalten, es müßte überhaupt ein anderes Eintheilungsprincip hervorscheinen. Vielmehr soll offenbar ein System gegeben seyn. Ref. will dieß nun keineswegs an und für sich tadeln; er ist vielmehr überzeugt, daß zur rechten Einsicht in die Sache ein System, aber freilich ein der Sache, d. h. in diesem Falle, dem Wesen der Sprache angemessenes System, die besten Dienste leistet, wenn es gleich noch eine andere Frage wäre, ob es für die Anfänger nicht nothwendig ist, den syntactischen Stoff wenigstens in der Art in mehrere Curse zu vertheilen, daß man bei dieser Vertheilung nicht das System, sondern die Rücksicht auf die größere Leichtigkeit und Schwierigkeit vorwalten läßt. Allein obiges

System scheint mir außerdem den Forderungen, welche man an ein solches namentlich für ein Schulbuch machen muß, keineswegs zu entsprechen, vielmehr dem Schüler unrichtige Vorstellungen, falsche Abstraktionen, verwirrende Eintheilungen und Zusammenstellungen zu geben. Wir beschränken uns, indem wir dieses nun nachzuweisen versuchen, auf das Bedeutendere, mit Uebergehung von mancherlei Nebenpuncten. Die Lehre von den **genera, tempora** und **modi** des **verbi** gehört auch in Rücksicht auf das System gar nicht in das erste Kapitel, welches von den Hauptbestandtheilen des einfachen Satzes handelt; denn mit demselben Rechte, wie die wichtigsten Formen des **verbi**, könnten auch die wichtigsten Formen des Substantivs, also die Lehre von dem **Numerus** und von den **casus** hiehergezogen werden. Aber für die **casus** wußte der Verfasser einen Platz, für jene Formen des **verbi** nicht, deßwegen mußten sie gleich ins erste Kapitel. Doch — an diesem Puncte drückt die meisten Grammatiker neueren Stils der Schuh auf eine empfindliche Weise, deßwegen wollen wir dieß unserem Verfasser nicht hoch anrechnen. Schlimmer ist es, daß er §. 155 vom attributiven zum objectiven Satzverhältniß keinen geschickteren Uebergang weiß, als den: „so wie das attributive Satzverhältniß zur näheren Bestimmung des Subjects (eines Substantivbegriffs) dient, so dient das objective Satzverhältniß zur näheren Bestimmung des Prädikats (eines Verbalbegriffs)." Und doch hatte er im §. 154 selbst gesagt: „das attributive Satzverhältniß dient zur näheren Bestimmung eines Substantivbegriffs," nicht „des Subjects," natürlich, denn das Attribut gehört ebensogut zu den Substantiven des Prädicats oder Objects, als zu denen des Subjects. Was aber dann ferner unter der Firma des Objects passiren soll, ist, wenn man auch „unter Object alles dasjenige versteht, wodurch das Prädicat näher bestimmt wird," zum Theil durchaus nicht hieher gehörig. Es wird z. B. die ganze Lehre vom **Infinit.** hieher gezogen, und doch §. 171. und 173. gleich Anfangs der **Infin.** als Subject besprochen; ebenso wird §. 174 vom **partic.** gelehrt, daß es eine unmittelbare attributive Bestimmung bezeichne, die also ebenfalls mit dem Object nichts zu thun hat; die Lehre vom **pronom.** beginnt (§. 169) gleich mit der Bemerkung, dasselbe drücke Subject, Prädicat, Attribut und

Object aus; aber wie kommt dann dieſer §. mitten in die Lehre vom Object hinein? Dieſelbe Frage erhebt ſich bei den „Bemerkungen über die Conſtruction der Verbaladjective und des **Comparativ** und **Superlativ**," welche zwiſchen der Lehre von den **praeposs.** und der vom **infin.** ſtehen und ſich wohl noch nie in dieſer Umgebung und in ſolcher Geſellſchaft in Einen §. placirt geſehen haben, und welche wohl auch Niemand mehr ſo zuſammenpaaren wird. In der Lehre vom zuſammengeſetzten Satz fällt zuerſt auf, wie die Finalſätze als Subſtantivſätze betrachtet und den Sätzen mit ὅτι coordinirt werden können, da ſie doch offenbar Adverbialſätze ſind, ſo gut wie einfache Satzglieder von der Art, wie „zum Beweiſe" u. dgl., als **Adverbialia** aufgeführt werden müßen; ſolche Sätze aber, welche von den **verbis** Bewirken ꝛc. ꝛc. abhängen (181,4), ſind mit Unrecht unter die Finalſätze gezählt. Die Adverbialſätze ſodann zerfallen bei dem Verfaſſer in 2 Hauptarten, ſolche, welche Ort und Zeit, und ſolche, welche Cauſalverhältniſſe ausdrücken; unter die letzteren werden die grundangebenden, conditionalen, Folge- und Vergleichungsſätze gerechnet. Aber ſind denn die letztgenannten ihrer eigentlichen Bedeutung nach Cauſalſätze? Sind ſie nicht vielmehr Modalſätze, parallel den Adv. **modi**, welche überhaupt bei der Eintheilung des Verfaſſers ganz zu kurz kommen? Und wo bleiben bei dieſem Syſtem die Conceſſivſätze? Es iſt merkwürdig, daß über εἰ καὶ, κἄν, καίπερ kein Wort zu leſen iſt. Den Frageſätzen und der obliquen Rede endlich hat der Verfaſſer keinen andern Platz anzuweiſen gewußt, deßwegen hat er ſie außer Reih und Glied hinten zum Gepäck commandirt, wo ſie freilich eine ſonderbare Rolle ſpielen, namentlich da es ſich zeigt (§. 188, 2), daß ſie der Hauptſache nach ſchon vorher da und dort unter die einzelnen Corps geſteckt waren. In der That, wir wollen nicht glauben, daß der Unterricht in der deutſchen Sprache irgendwo ſo ertheilt werde, daß der Schüler das dort Gelernte mit dem, was ihm in dieſer griechiſchen Syntax geboten wird, vereinigen kann; wir würden es wenigſtens für bedauerlich halten; und doch ſollte das gerade ein Hauptgewinn von der Feſthaltung des logiſchen Princips ſeyn, daß ſich ein ähnliches Schema bei allen Sprachen gebrauchen läßt. Durch ſolche Unrich-

tigkeiten, wie wir sie in der Anordnung des Buchs nachgewiesen zu haben glauben, kann der Schüler nur irre gemacht werden.

Was nun aber die Ausführung mehr im Einzelnen betrifft, so wollen wir an einigen Beispielen zeigen, daß auch in dieser Rücksicht das vorliegende Buch nicht zu empfehlen ist. Wir wählen hiezu 2 Abschnitte, welche man bei einer griechischen Grammatik immer unter den ersten zu prüfen haben wird, die Lehre von den **Modis**, namentlich vom **Conj.** und **Opt.**, und die vom **Genit.** „Der **Conj.** ist der **Modus** der Vorstellung, heißt es §. 153; der **Conj.** der historischen Zeitformen wird in der griechischen Grammatik **Optativus** genannt." Diese Lehre wird denn auch so durchgeführt, daß schon bei dem Conjugationsschema *βαλεύοιμι* „**Optativus**, d. h. **Conj.** der historischen **Tempora**" genannt und zu dem Imperf. *ἐβάλευον*, nicht zu dem **Præsens**, gestellt wird, und ebenso *βεβαλεύκοιμι* zum **Plusqpf.** Das ist eine kühne, bedenkliche Neuerung! So etwas allen alten und neuen Grammatiken gegenüber zu wagen, darf man sich doch nur durch entschiedene wissenschaftliche Gründe bestimmen lassen und der für die meisten Fälle sich anbietende Parallelismus des **Opt.** mit den Neben-**tempora** des lateinischen **Conj.**, so verführerisch er in praktischer Rücksicht seyn mag, ist noch kein genügender Grund. Eine solche Neuerung von der Schule aus einzuführen, wird man Bedenken tragen müssen, namentlich auch, da der gefeiertste unter den jetzt lebenden griechischen Grammatikern, der große Kenner des Griechischen, G. Hermann, sich in einer Recension, welche dem Ref. leider nicht zur Hand ist (Zeitschrift f. Alterthumswiss. 1836. Nro. 112—114), entschieden dagegen erklärt hat. Der Verfasser sieht sich nun auch durch die widerstrebenden Erscheinungen, welche sich in seine Ansicht nicht hineinzwingen lassen, gleich von vornherein zu einer Begriffsbestimmung genöthigt, welche wiederum den Schüler nur irre machen kann. Er sagt: α) „Der **Conj.** der Haupttempora, des **Præs.** und des **Perf.**, so wie der **Conj.** des **Aor.** bezeichnet das Vorgestellte immer als ein Zukünftiges. — β) Der **Conj.** der historischen Zeitformen: der **Optat.** des **aor.**, des **Impf.** und des **Plusqpf.**, sowie der **Opt.** des **Fut.** bezeichnet das Vorgestellte entweder als ein Vergangenes, oder als ein Gegenwärtiges oder Zukünftiges." Zu der letzteren, in Vergleichung mit

α) merkwürdigen Erweiterung nöthigt den Verfaſſer nach dem unmittelbar darauf Folgenden der opt. in den Bedingungsſätzen und „in ſolchen elliptiſchen Sätzen, die ſich daraus entwickelt haben.“ Aber eben dieſe bedeutende Ausnahme hätte zu einer ganz andern Auffaſſung der Sache führen ſollen. Auch möchte ich nicht behaupten, aus dem Bedingungsſatze habe ſich der Ausdruck des Wunſches entwickelt, da ſich dieß doch nur für Wunſchſätze mit εἰ, εἴθε, εἰ γὰρ glaublich machen läßt, nicht aber für Wunſchſätze ohne eine ſolche Partikel, wie: ὦ θεοί, δοίητέ μοι καλῷ γενέσθαι τἄνδοθεν u. dgl. Eben bei den Bedingungs- und Wunſchſätzen hat auch der Parallelismus mit dem Lateiniſchen eine bedeutende Lücke, da bekanntlich εἴ τι ἔχοις lateiniſch heißt si quid habeas, hingegen si quid haberes dem εἴ τι εἶχες entſpricht; ebenſo εἴθε τοῦτο γένοιτο = utinam id fiat, εἴθε τοῦτο ἐγίγνετο = utinam id fieret. Da iſt denn doch Buttmanns Moduslehre in den neueren Ausgaben gewiß vorzuziehen. — Der **Genitivus**, um nun zu dieſem überzugehen, wird dargeſtellt als der **Casus** des Woher (der Verfaſſer iſt entſchiedener Localiſt), welcher in räumlicher Beziehung das Ausgehen von einem Gegenſtande bezeichne, in cauſaler Beziehung die Urſache, den Urſprung, den Urheber ꝛc. Bei der cauſalen Beziehung wird der **gen.** a) als Ausdruck des Thätigen überhaupt beſprochen, alſo wie er bei den **verbis** des Entſtehens gebraucht wird, dann als **possessivus**, ſofort als **partitivus**, ferner als **gen.** des Ortes und der Zeit und **gen.** des Stoffs. Zu dem letztern aber wird nicht nur πεποιημένος χαλκῷ gerechnet, ſondern auch ἐσθίειν κρεῶν, ἀπολαύειν ἀγαθῶν, wobei offenbar der Begriff „Stoff“ nicht mehr in einem Sinne genommen iſt, welcher zu dem vorangeſtellten Satz „der Stoff, aus welchem ein Gegenſtand gemacht, gebildet und gleichſam erzeugt iſt,“ paßte. Es wird wohl faſt Jedermann die genannten **Genitive** als partitive anſehen. Zu denſelben **Gen.** des Stoffs wird auch der **gen.** bei den **verbis** der ſinnlichen und geiſtigen Wahrnehmung, des Erinnerns und Vergeſſens, bei den Ausdrücken: kundig, erfahren, geſchickt (παρασκευαστικός) und endlich gar bei den **verbis**: etwas an einem ſehen, bewundern, tadeln u. dgl. gezählt. Gewiß, wenn ſich Einheit und Ueberſichtlichkeit für die Schüler nur um den Preis erkaufen läßt, daß man ihnen zumuthet

ſolche Dinge ſich zu denken und zu glauben, ſo iſt ſie zu theuer bezahlt! Bei den genannten Ausdrücken an einen **Gen.** des Stoffs zu denken, das kann man von Lehrer und Schüler nicht verlangen; in dem zuletzt angeführten Falle insbeſondere iſt doch gewiß das Nächſtliegende, den **gen.** als **gen. subj. possess.** zu faſſen, wie z. B. an dem Kühner'ſchen Satze: *πολλὰ Ὁμήρῳ ἐπαινῶμεν* ganz klar iſt. Unter **b)** iſt der **gen.** als Ausdruck der Urſache erörtert und zwar 1) bei den **verbis affectuum**, 2) bei den **verbis** der Vergeltung, Anklage ꝛc. Unter **N. 1.** ſind zuſammengeſtellt die **verba** des Verlangens, der Sorge, des Schmerzes, des Zürnens, des Beneidens, des Bewunderns. Das mag ſich nun wieder auf den erſten Anblick hübſch ausnehmen, nur Schade, daß es wiederum nur verwirrend iſt! Denn *φθονῶ σοί τινος*, *αἰνῶ σέ τινος* iſt doch gewiß etwas ganz Anderes, als *ἐπιμέλομαί τινος*, *ἐπιθυμῶ τινος* — bei dieſen bezeichnet der **gen.** das nächſte Object, bei jenem ſteht ein Perſonalobject in einem andern **casus** und daneben der **gen. causae.** Ganz fatal iſt auch, daß der **gen.** bei *ἐπιθυμεῖν* als **gen. causae**, der **gen.** bei *ὀρέγεσθαι*, *ἐφίεσθαι* dagegen (a, 3, b,) als **gen. partit.** betrachtet wird. Unter **c)** endlich wird der **gen.** „zur Bezeichnung gewiſſer Wechſelbeziehungen" beſprochen und dazu gerechnet *α)* der **gen.** bei herrſchen, übertreffen ꝛc. *β)* der **gen.** bei dem **compar.** *γ)* bei kaufen, ſchätzen, werth. Die Nachweiſung aber, wie dieſe Wechſelbeziehungen zum Cauſalgenitiv gehören, iſt dem Ref. unverſtändlich; es ſoll nemlich „ein Begriff den andern bedingen und gewiſſermaßen hervorrufen und verurſachen;" alſo in dem Satz *πολλοῦ πωλεῖ τὰ ὤνια* bedingt, verurſacht gewiſſermaßen das *πολλοῦ* den Begriff *τὰ ὤνια*? oder wie ſonſt? Ich möchte faſt vermuthen, wenn man ſo mit den Begriffen umgehen darf, ſo läßt ſich zuletzt faſt jeder **casus** als bedingend und verurſachend darſtellen; das iſt aber zu nichts gut, als höchſtens dazu, daß die Schüler ſehen, wie man aus Allem Alles machen kann. Iſt es denn nicht unter ſolchen Umſtänden beſſer, man verzichtet auf eine ſolche künſtliche, der Natur der Dinge Gewalt anthuende Begriffseinheit und hält ſich indeſſen an eine ſcheinbar mehr äußerliche, aber natürlichere und wahrere Darſtellung, wie ſie z. B. Buttmann giebt, bis es etwa den Sprachphiloſophen gelungen ſeyn wird, eine

ſolche Einheit zu finden, welche wahr und dem Verſtande der Lernenden erreichbar iſt? Buttmann beſpricht (15. Aufl.) den **genit.** auf etwa 6, Kühner auf etwa 5 Seiten. Aber wie viel mehr giebt dagegen jener, als dieſer! Ich will der Vergleichung wegen das Wichtigſte hier aufführen, was B. hat, während es bei K. fehlt: der **gen. objecti**, *εἰς Οἰνόην τῆς Ἀττικῆς, εἰς τοῦτο ἀναισχυντίας προβέβηκε, κατέαγε τῆς κεφαλῆς*, der **gen. qualitatis** (nur ſolche **Genitive**, wie *ἀνδρός ἐστιν ἀγαθοῦ εὖ ποιεῖν τοὺς φίλους* werden **A**, 2, noch dazu mit ſehr ungenügenden Beiſpielen, als **gen. qual.** aufgeführt, welche doch augenſcheinlich zum **gen. subj.** oder **possess.** gehören), *ἕτερα τούτων, ὡς ἔχει εὐνοίας, οἴμοι τῶν κακῶν*. Es iſt nun nicht die Meinung des Ref., daß eine Elementargrammatik ſchon **omne scibile** enthalten müße; aber wenn man das von dem Verfaſſer Ausgelaſſene mit dem, was er giebt, vergleicht, ſo läßt ſich kein Princip entdecken, das ihn bei der Auswahl leitete. Wenn es ſich aber ſo verhält, wenn unſere obigen Ausſtellungen an Plan und Ausführung gegründet ſind, wie ſie es wohl in den Augen des unbefangenen Leſers, der die von uns geltend gemachten Gründe erwägt, ſeyn werden, ſo iſt die Verbreitung des Kühner'ſchen Buches im Intereſſe unſerer griechiſch lernenden Schüler zu bedauern und zu wünſchen, daß bald ein tüchtiger Mann eine ebenſo practiſch eingerichtete (denn daß dieß an dem vorliegenden Buche zu rühmen iſt, haben wir ſchon oben anerkannt), mit zweckmäßigen Uebungsbeiſpielen verſehene Elementargrammatik ſchreibe. Einſtweilen aber halten wir es mit derjenigen Grammatik älteren Stils, welche ſich ſchon ſo lange Zeit auf dem Pult des Gelehrten, wie auf den Tiſchen der Schüler erprobt hat, mit Buttmann.

E.

— d.

4.

Reden von Esajas Tegnér. Aus dem Schwedischen übersetzt von E. Homberg. Frankfurt a/M. bei Brönner. 1844. (XVI und 213, S. kl. 8).

Der Dichter der vielgelesenen Frithiofs-Sage ist auch Redner, und dieser Dichter und Redner ist auch Schulmann, sofern er als schwedischer Bischof zugleich Ephorus aller Schulanstalten seines Stiftes ist. In dieser Eigenschaft hat er die sechs Schulreden gehalten, welche uns in dieser Sammlung dargeboten sind. Das Uebrige sind 3 akademische und 3 kirchliche Vorträge. Von jenen 6 Reden, die wir hier allein berücksichtigen können, sind 5 am Gymnasium zu Werth, eine ist an der Schule zu Jönköping gehalten worden. Je seltener nun solche Reden zur Oeffentlichkeit kommen, je mehr sie sich bei uns unter der Masse der alljährlichen Programme verlieren, desto erfreulicher muß uns eine solche Gabe sein, zumal, wenn es so gehaltvolle Reden sind, wie die vorliegenden. Aber außer diesem allgemeinen Werth haben diese Schulreden noch eine besonders interessante Seite. Sie machen uns nicht bloß mit den Ansichten eines erfahrenen Schulvorstehers bekannt, sondern sie zeigen uns auch das schwedische Schulwesen in allgemeinen Umrissen, machen das Verhältniß der Schule zu ihrer Vormünderin, der Kirche klar, und lassen selbst in das Innere der Schule hie und da einen Blick thun.

Die erste Rede „über die Wichtigkeit der Erziehung und des Lehrerberufes" (die Ueberschriften sind vom Uebersetzer) entwickelt zuerst das Verhältniß der Erziehung zum Staat oder vielmehr zur Kirche. Wenn in den alten Staaten, besonders im griechischen, die Erziehung ganz mit den Staatseinrichtungen verwachsen war, so ist dagegen in der neueren Zeit die Erziehung fast ganz der Kirche übertragen. So war es vor und nach der Reformation, und so ist es in Schweden noch. Die Schulen sind von Anfang an mit deutlicher Bezugnahme auf solche Kenntnisse eingerichtet worden, die als die unentbehrlichsten für den geistlichen Stand angesehen wurden. Diese theologische Ansicht des Erziehungswesens hat zwar

auch dort in neuerer Zeit vielfache Angriffe erfahren, aber die Vertreter der Kirche, und namentlich Tegner, wissen diesen Zusammenhang der Schule mit der Kirche zu vertheidigen und zu erhalten. Doch gibt auch der Redner zu, daß die Verhältnisse von damals überhaupt ganz andere waren, als jetzt; er sieht ein, daß die Theologie, welche ehemals im Mittelpunkt der Wissenschaften saß und ausschließlich den gelehrten Stand in sich schloß, jetzt bis an die Peripherie gedrängt ist; daß die populären Resultate der Wissenschaft ein allgemeines Besitzthum geworden sind; und erkennt dem zu Folge an, daß dieß mit Recht auch eine Aenderung im Unterrichtswesen veranlaßt hat, theils durch Einimpfen neuer Kenntnißzweige, theils durch eine andere Behandlung der alten. Und diesen Fortschritt, namentlich, was die Behandlung der Lehrgegenstände betrifft, sehen wir ihn in seinen Reden eifrig zu fördern bestrebt.

Schon in dieser ersten Rede zeigt sich nicht nur die Ueberlegenheit des erfahrenen Lehrers (Tegner war, ehe er Bischof wurde, Professor der griechischen Literatur in Lund), sondern auch die Sicherheit des seiner Stellung bewußten Hauptes. Die Gewalt eines schwedischen Bischofs über die Schule besteht nämlich nicht bloß in der Handhabung der Schulordnung, sondern erstreckt sich auch auf die Anstellung der Lehrer und zwar so, daß er darin von dem Erzbischof unabhängig ist. Sein Ansehen ist so groß, daß er (wie der Uebersetzer in der Vorrede sagt) sogar die Lehrer öffentlich tadeln darf, und von diesem Recht soll der Bischof Tegner mehr als Andere Gebrauch machen. Der Uebersetzer tadelt dieß und findet es von seinem Redner unbegreiflich, wofern es sich nicht aus seiner trüben Ansicht vom Zeitgeist erklären lasse. In den Reden findet sich allerdings eine allmähliche Steigerung dieser Unzufriedenheit mit der Zeit, doch läßt sie sich nie auf herbe und bittere Weise, und namentlich nicht gegen einzelne Personen aus. Was also auch an jener angeblichen Hintansetzung pädagogischer Rücksichten sein mag (Gewohnheit und das patriarchialische Verhältniß des Bischofs zur Schule mag übrigens die Sache etwas mildern); in seinen Reden spricht sich bloß eine offene Freimüthigkeit aus. Meistens dankt er den Lehrern oder spricht seine Zufriedenheit aus, und wenn er etwas tadelt, so tadelt er die Classe überhaupt, nicht die

Person des Lehrers. Das scheint in jedem Fall besser, als wenn ein Visitator mit einem Sack voll geheimen Tadels von dannen zieht und die Lehrer in Ungewißheit stehen läßt. Nur einmal, in der Schule zu Jönköping, wird der Redner dringend, ja heftig; und öffentlich ist dann in einer solchen Schlußrede der Tadel sehr. Denn nach einer äußerst galanten Wendung in der sechsten Rede zu schließen, waren auch Damen unter seinen gewöhnlichen Zuhörern. Uebrigens gesteht Tegner in derselben Rede, daß er hauptsächlich den Gebrauch solcher öffentlicher Reden am Schluße des Schuljahrs eingeführt habe.

Das gesammte schwedische Unterrichtswesen theilt der Redner in zwei Hauptabstufungen, das Elementarwesen und die Universität. Das erstere zerfällt wieder in zwei Abtheilungen, die Schule und das Gymnasium. Von den Schulen sagt er, daß sie keinen andern Unterricht als den religiösen ertheilen, und daß mit diesem Unterricht der größte Theil der Nation befriedigt sei. Sie gehören ganz der Kirche an. Doch gibt es auch einige lateinische Schulen. Das Gymnasium, die Vorbereitungsschule zur Universität, steht aber außer dem Verhältniß zur Kirche auch noch in einer mittelbaren Abhängigkeit von der Universität. Dieses Mißverhältniß greift Tegner in der 6ten Schulrede ziemlich scharf an. Die Maturitätsprüfung nemlich findet auf der Universität statt und wird da von 6 — 8 jüngeren Docenten vorgenommen. Er billigt die Einrichtung nun zwar in so weit, als Niemand gern Geld annehme, ohne es nachzuzählen, wie auch das Gymnasium die Schüler der Schule vorher prüfe, und so eine heilsame Controle der höheren Lehranstalt über die niedrigern ausgeübt werde. Dann gibt er aber deutlich zu verstehen, wie diese Prüfung von den Examinatoren ausgebeutet werde, um sich oft auf Monate, bei ganz tüchtigen Schülern wenigstens auf Wochen, die Einkünfte einer Privatvorbereitungsstunde zu verschaffen und so eine Aufnahmstaxe zu erheben. Er findet es demüthigend für den Lehrer, sein Zeugniß von einem Examinator verworfen zu sehen, der nicht einmal so viele Stunden zur Prüfung gehabt habe, als er Jahre. Er beklagt es, daß eben deßwegen die Jünglinge das Gymnasium zu früh verlassen, um durch den Privatanfangscurs der Universität nicht zu weit in der Zeit zurückzukommen.

„Wir müssen uns indessen, so schließt er die Expectoration, bis auf Weiteres dieser Mittelformation unterwerfen und hoffen, daß die Zeit, welche alles Schiefe und Halbe zerstört, auch dieses untergraben und auflösen werde."

Eine andere Einrichtung trifft ebenfalls sein Tadel und er knüpft daran die strenge und ernstliche Mahnung, daß man mit den Stunden geize. Das Unterrichtsjahr in Schweden ist nämlich weit kürzer als in irgend einem andern Lande. Es nimmt wenig mehr als die Hälfte des bürgerlichen Jahres ein; das übrige besteht in Ferien. Der Uebersetzer erklärt dieß aus zwei Gründen: erstlich sei wohl hauptsächlich die weite Entfernung der Gymnasien von der Heimath der Schüler Schuld, man wolle sie die kostspielige Reise nicht zweimal hin und her machen lassen; der zweite Grund sey, daß man in Schweden die zwar kürzer anhaltende, aber durch die noch sonnenhellen Nächte um so drückendere Sommerhitze für geistige Anstrengung als zu angreifend ansehe. Doch dem Redner ist es eigentlich mehr um Einschärfung der Gewissenhaftigkeit überhaupt und um des Beispiels willen zu thun. „Der größte Verlust bei einer verlornen oder nur abgekürzten Stunde ist nicht die Zeit, sondern die Vorstellung, die durch des Lehrers Beispiel sich bei dem Knaben bildet, daß nämlich die Zeit, die er so unbeachtet hingehen läßt, doch nicht so wichtig seyn müsse, und daß man Ordnung und Pünktlichkeit ungerügt bei Seite setzen könne." Solcher indirecter, aber öffentlicher, Tadel würde freilich bei uns schon empfindlich aufgenommen werden; aber man kann es nicht tadeln, daß es dort in dieser Beziehung anders ist.

Sehr passend dagegen wird es auch bei uns erscheinen, wenn der Redner mit Strenge fordert, daß die gymnastischen Uebungen regelmäßig besucht werden. „Wenn einmal die Schulordnung die Gymnastik als Lehrgegenstand anerkannt hat, so darf sie auch nicht versäumt werden. Demgemäß hat auch der Lehrer der Gymnastik, gleich den andern Lehrern, sein Zeugniß abzugeben, und ein willkührliches Ausbleiben wird hierin dieselben Folgen nach sich ziehen, wie in andern Fächern. Ich sage dieß der Jugend zur Warnung und Richtschnur."

Daß aber der Bischof von Wexiö wirklich ein Schulmann

iſt, wird man aus folgender, trefflicher Aeußerung über die Methodenſucht erkennen. In der zweiten Schulrede (S. 119) heißt es:

„Was den Unterricht betrifft, ſo hat man in der letzten Zeit angefangen, viel (vielleicht zu viel) Gewicht auf die Methode zu legen. Die Methodiſten in der Religion behaupten, daß die Bekehrung auf einmal komme, in einem Augenblick, durch ein Wunder des heiligen Geiſtes. Und ungefähr auf dieſelbe Weiſe erwarten die Methodiſten in der Pädagogik, daß eine jede Methode Wunder thun und ohne weitere Bemühungen das Unterrichtsweſen neu geſtalten und verbeſſern werde. Gewiß beruht auch der gute Erfolg des Unterrichts weſentlich auf der Methode; aber es iſt nur ſchlimm, daß gerade das Weſentliche in der Methode ſelbſt das Leben und die Klarheit iſt, womit ſie aufgefaßt und ausgeübt wird! Eine jede neue Lehrart, die durch Andere vorgeſchrieben wird, beginnt damit, den Lehrer ſelbſt in die Schule zu nehmen, und gewöhnlich macht er ſeine eigenen Studien hierin auf des Schülers Koſten. Zudem kann dieſelbe Methode, die in des Einen Hand vortrefflich iſt, in des Andern todt und unfruchtbar ſein; denn wie ſcharf auch das Schwert ſey, ſo beruht doch der Hieb hauptſächlich auf dem Arme, der es führt. Es gibt keinen geſchickten Lehrer, der nicht eigentlich ſeine eigene Methode hätte, die auf ſeine Gemüthsart, ſeine Erfahrung, auf die Art des Lehrgegenſtandes, auf die Perſönlichkeit des Schülers gegründet iſt. Eine jede Methode iſt für den Lehrer gut, in ſo ferne ſie für ihn paßt, ſie iſt für den Schüler gut, in ſo ferne ſie ſeine Aufmerkſamkeit weckt und wach erhält, und ihm Luſt zum Lernen beibringt. Die allgemeinen Vorſchriften hierüber können nützlich ſein als Anleitungen zu freier Behandlung, aber nicht als beſtimmt anempfohlene Handgriffe. Es iſt mit der Unterrichtskunſt wie mit der Poeſie: ſie hat ihre allgemeinen Regeln, denn ſonſt wäre ſie keine Kunſt; aber bei der Ausübung mußte von jeher eine Unendlichkeit von Verſchiedenheiten eintreten, denn ſonſt wäre ſie keine freie Kunſt. Und es iſt eine auf Erfahrung begründete Wahrheit, daß man im Allgemeinen immer das am beſten und mit dem meiſten Erfolge ausübt, was man ſelbſt erfunden hat. — Kurz, die Lehrart iſt wichtig, aber das Allerwichtigſte davon, nämlich die Anwendung, kann nicht vorge-

ſchrieben werden. Es iſt recht, daß man ſich aneignet, was die Zeit in dieſer Hinſicht bietet. Und wieviel iſt nicht in den letzten Decennien geändert und verbeſſert worden! Ein jeder Unpartheiiſche erkennt dies mit Freuden. Wer aber glaubt, daß eine Lehranſtalt, hohe wie niedrige, durch eine vorgeſchriebene Veränderung in der Lehrart ſogleich wie neugeboren werden könnte, und daß dieß vor allem Anderen die Hauptſache im ganzen Erziehungsſyſteme ſein ſollte, der kennt weder das menſchliche Gemüth, noch die Schule."

Von den andern Reden müſſen wir noch die dritte akademiſche „über die Bedeutung des Studiums der griechiſchen Literatur für die Gegenwart" als eine ſolche bezeichnen, die zwar nichts beſonders Neues, aber das Richtige in ſehr gelungener Darſtellung und in einer körnigen Kürze gibt.

Die Sprache in allen Reden iſt äußerſt nüchtern, aber gewählt und durchaus beſtimmt; Anlage, Gedanken und Ausdruck klar und nicht ſelten fein. Belebt wird die Rede gewöhnlich erſt gegen den Schluß, wo der Redner ſich an die Abiturienten oder an die Jugend überhaupt wendet, an der er mit ſichtbarer Wärme hängt und von der er allein noch Rettung für eine entartete Zeit hofft. Die Ueberſetzung ſcheint getreu und lieſt ſich, wie man aus den Proben ſieht, ſehr gut. Es iſt uns nicht ein unpaſſender oder übelgewählter Ausdruck aufgeſtoßen.

S.

IIII. Kürzere Anzeigen.

1.

Herr Ulrich Zwingli leerbiechlein wie man die Knaben Christlich vnterweysen vnd erziehen soll, mit kurtzer anzayge aynes gantzen Christlichen lebens. M. D. xxiiij.

Die älteste aus der protestantischen Kirche hervorgegangene Erziehungslehre, nach der ersten und bisher einzigen Ausgabe auf's neue herausgegeben und als eine Stimme ernster Mahnung für unsere Zeit dem pädagogischen Publicum empfohlen von K. Fulda, bisherigem Seminarlehrer zu Weissenfels und nunmehrigem Pfarrer zu Schönfeld. Erfurt: Verlag von Gotthilf Wilhelm Körner. 1844. Preis 36 kr.

Das „Büchlein" hat einigen historischen Werth, besonders als Seitenstück zu Luthers Schriftchen „An die Radherrn aller stedte deutsches lands", das gleichfalls im J. 1524 erschien. Es stellt uns, wie dieses, das Verhältniß der Reformation in ihrem Beginn zur Schule, namentlich zur Gelehrtenschule, die liberale Gesinnung der Reformatoren in der Pädagogik, aber auch ihre Beschränktheit in Beurtheilung der klassischen Studien dar. Diese Beschränktheit ist aber eine nothwendige Folge ihres Standpuncts, ihrer weltgeschichtlichen Stellung. Die alten Sprachen waren ihnen blos das Mittel, um zum lautern Evangelium zu gelangen, und es gegen menschliche Satzungen und gegen die Sophismen der Scholastik zu vertheidigen. Sie bezeichnen sie selbst als ihre Waffe; einen selbstständigen Bildungszweck gestehen sie denselben nicht zu. Namentlich Zwingli nicht, wie man aus der hier wörtlich und buchstäblich folgenden Erklärung sieht.

Weil ich mich nu vnterstanden hab die zu lernen [1]), die die erste lernung gefast vn geschepft haben, vnd die lateynisch sprach hin vnd wider bey menigklich gemain ist worden, dem nach halt ichs dafür, das man die lateinisch sprach nicht soll verlassen, dann wiewol sy zu verstand der hailigen schrifft weniger dient, dann die jüdisch oder kriechisch, so wirt sy doch zum andern brauch des lebens nicht wenig nütz sein, dann es begibt sich zuweylen, das wir auch bey den lateynern [2]) Christi vnsers herren sach treiben müssen.

---

[1]) lehren. So noch öfter. [2]) bei denen, welche sich der lateinischen Sprache bedienen.

Aber die zungen vnd ſprach zu gewyn vnd aygen genyeß zugebrauchen, ſoll von aine Chriſtlichen menſchen aufs aller ferriſt ſein dann die ſprach ſeind ain gab des hailigen gayſts.

Die nechſt ſprach die wir nach der latayniſchen lernen ſollen, ſoll die kriechiſch ſein, von wegen des Newen teſtaments, wie geſagt iſt, dann mit aller menigklich erlaubnus, will ich mein maynug was ich daruon halt ſagen. Ich ſyhe das die leere Chriſti, von den lateyniſchen leütten, den von den kriechiſchen vnſchicklicher vnwirdigklicher vnd vbler gehandelt iſt. Demnach ſoll vnſer Jüngling zu den brunnen geweyſt werden.

Wenn aber Herr Fulda dieſe pädagogiſchen Grundſätze unſerer Zeit als Heilmittel anbietet, ſo kennt er entweder denn Zuſtand des Patienten oder die Wirkung ſeines Mittels nicht. Lateiniſch und Griechiſch thut in unſerer Zeit zur Vertheidigung des Evangeliums nichts mehr; im Gegentheil hört man ſagen, die allzugelehrten Leute, Kritiker und Philoſophen untergraben es. Jedenfalls iſt der Grund, die alten Sprachen zu lernen, aus welchem es die Reformatoren empfahlen, längſt nicht mehr vorhanden, und wenn ſie „zu Gewinn und eigenem Genuß" nicht gebraucht werden dürfen, ſo folgt daraus nur, daß man ſie jezt gar nicht mehr treiben darf. Dieß aber ſcheint auch Herr Fulda nicht zu wollen. Alſo was Art und Zweck des Unterrichts betrifft, lernen wir aus dem Büchlein dieß, daß wir auch darin um 300 Jahre weiter gekommen ſind. Daß aber jene ehrwürdigen Häupter doch einen „Genyeß" von der Sache hatten, wenn ſie es gleich ſich ſelbſt nicht geſtanden, das ſieht man an der ausgeſprochenen Achtung Zwingli's für die Beredſamkeit eines Perikles und an der Vorliebe für Vergleichungen und Anekdoten aus dem claſſiſchen Alterthum. Von der liberalen Seite der pädagogiſchen Anſichten des Mannes zeugt dagegen das, was er über Leibesübungen und über Disciplin ſagt:

Ich laß den Jüngling mit jres gleichen ſpil noch zu ſeiner zeyt, doch kunſtreüche ſpil, vnnd die allein zu der übung des leybs nutz vnd gutt ſeind, nu ſeind das kunſtreyche ſpil, rechen, wölchs die Aritmetica lernet, oder mit ſetzung vn außtaylung das die außzanckung vnd verzug auch die ſtillhaltung vnd hinderhalt der ſchachte [1]) leeren,

[1]) Schach, Schachſpiel.

dan das ſelbig ſpül lernet vor allen andern das man nichts vnbedechtig ſol fürnemen, doch ſoll man maß darin halten, Dann es ſeind wohl etliche geweſt, die hindangeſetzt die nötige ſachen dem allain angehangen ſeind. Demnach laß ich allain zu überigen ſtunden vnd außerhalb nötiger ſachen ſolche ſpil zu. Die dachteln[1]) vnd bretſpil des gleichen kartenſpil verwirf ich gar.

Den leyb werden üben vnd geſchickt machen das lauffen, ſpringen, ſtainwerffen, ringen vnn fechten. Doch ſoll man des fechtens meſſig brauchen, dan es iſt offt ernſt drauß worden, ſonſt ſeind berürte ſpil faſt bey allen völkern vblich geweſen. Aber bey vnnſern zorfordern, das iſt bey den Schweytzern, auffs vblichſt vnnd zu mancherlay ſachen auffs nutzlichſt.

Schwimmen ſyhe ich wenig leütten dienen. Wiewohl es zuweylen dem leyb gut iſt das man ſchwimmet unn zu aine viſch wirt. Doch iſt das ſchwimmen vnderweylen zu etlichen fellen gutt geweſt. Alſo iſt etwa ainer auß dem Capitolio geſchwummen der dem Camillo der Römer obriſten Feldthauptman von dem erbermlichen zuſtandt der ſtat Rom botſchaft bracht. So iſt die edel Römiſch Junckfraw Clelia auch wider zu den jren geſchwummen. Das ganz beyweſen[2]), vnd aller wandel vnn rede der Jüngling ſoll gethon ſein, das ſy den gefallen vn dienen mit den ſy vmbgenn, vnd bey den ſy ſeynd.

Wenn man ain andern ſtraffen ſoll, ſo ſoll es ſo weißlich, ſo ſcharpff vnn ſo hoflich vnn bedechtig geſchehen, das wir das laſter vertreyben. Aber den menſchen gewinnen, vnd vns freüntlicher vnd genaygter machen.

Die hinten angehängten Bemerkungen des Herausgebers enthalten theils hiſtoriſche Notizen, theils die claſſiſchen Stellen, auf welche Zw. anſpielt, oder auch einige unſchuldige Nutzanwendungen, worunter uns beſonders eine ergötzlich ſchien, die Herr F. von dem „heiteren Scherze“ Zwingli's auf jenen Rector macht, der ſeinen Schülern von dem „ſchändlichen Laſter“ des Tabakrauchens predigt.

S.

---

[1]) Würfel.
[2]) Benehmen.

2.

Grammatisch geordnete Stoffsammlung zu lateinischen Memorirübungen, von Dr. J. Spiller, Lehrer am Gymnasium in Gleiwitz. Zweite Auflage. Breslau Verlag von F. E. C. Leuckart. 1844 (104 Seiten). Preis 36. kr.

Den Lesern des Aufsatzes über die Ruthardt'sche Methode wird es nicht uninteressant sein, zugleich auch mit einem für die Anwendung jener Methode bestimmten lateinischen Spruchbuch, wenn ich so sagen darf, etwas näher bekannt zu werden. Ich erlaube mir daher — da die Zeit nicht mehr gestattet, ein Urtheil über das obige Schriftchen von dem Verfasser des berührten Aufsatzes einzuholen — eine kurze Anzeige desselben hier beizufügen.

Was die Methode selbst betrifft, so kann über ihre Zweckmäßigkeit um so weniger ein Zweifel sein, als gewiß schon bisher mancher Lehrer etwas Aehnliches angewandt hat, sei es, daß er die Beispiele in der Grammatik oder passende Stellen aus einem Lesebuch oder einem Schriftsteller auswendig lernen ließ. Es ist eigentlich mit jeder guten Methode so, daß sie nichts absolut Neues enthält, sondern irgend einen Gebrauch oder Kunstgriff aufgreift und allgemein macht. So hat den Gedanken Jacotot's, tout est dans tout, oder an Einem Buch kann man Alles lernen, mit der nöthigen Einschränkung schon die alte Praxis angewandt, wenn sie aus Einem Schriftsteller, z. B. Nepos, Grammatik, Wörtervorrath, Stil, kurz Alles herauszog und immer wieder zu ihm zurückkehrte, eben so wird wohl von jeher von praktischen Schulmännern ein gewisser Hamiltonismus ausgeübt, wenn sie ihre Zöglinge anhalten, immer zuerst ganz wörtlich zu übersetzen, um mittelst der deutschen Worte auf den Sinn und dadurch erst auf die richtige Construction des Textes zu kommen. Nur das, daß der einzelne Vortheil der Praxis allgemein gemacht, in ein System gebracht, kurz methodisch wird, ist gewöhnlich selbst die Methode. Von der Ruthardt'schen scheint nun wirklich nicht blos der praktische Kunstgriff das Brauchbare zu sein, da sie weder mit der grammatischen Disciplin selbst, noch mit andern Disciplinen in irgend einen Conflict kommt, vielmehr den wahren methodischen Fortschritt wesentlich unterstützt.

Daß unter den vielen, seit dem Ruthardt'schen Vorschlag erschienenen Stoffsammlungen die vorliegende sich durch ihre Zweckmäßigkeit

auszeichnen muß, kann man außer den vielen günstigen Urtheilen, die sie erfahren hat, auch aus dem Umstande ersehen, daß innerhalb eines halben Jahres schon die zweite Auflage nöthig wurde. Es geht daraus hervor, nicht nur, daß die Methode bereits in vielen preußischen Gymnasien im Gang sein, sondern auch das Buch sich in den Händen vieler Schüler befinden muß. Dieses ist uns gerade aufgefallen, sofern es doch äußerlich wenigstens von dem Ruthardt'schen Plan abweicht, dem Schüler den ganzen Stoff auf Einmal in die Hände zu geben, anstatt daß er ihn selbst sich allmählich ansammeln und ihn so beständig wachsen sehen sollte. Es ist aber Herrn Spiller's erklärte Absicht, daß die Schüler das Buch in Händen haben, und er rechtfertigt dieß damit, daß das „Abschreiben lassen" des Memorirstoffes ein unnützer Zeitaufwand sei, für welchen die Schüler überdieß selten einen auch nur einigermaßen correcten Text bekommen würden. Allein vom Abschreiben ist doch in der Methode nicht die Rede, und wenn man vom Dictiren der Sätze abstrahirt, so geht schon ein wesentlicher Gewinn verloren. Allerdings macht man bei der sogenannten lateinischen Periode oft genug die Erfahrung, wie schwer es auch für reifere Schüler ist, correct nachzuschreiben; aber gerade diese Schwierigkeit muß sich heben, sobald sie von unten auf zuerst durch einfache und leichte, immer aber durch bereits verständlich gemachte Sätze daran gewöhnt werden. Außer der Uebung im correcten Nachschreiben würde aber auch das Lernen durch das vorangegangene Diktiren namhaft erleichtert werden. Wir sind deßhalb der Meinung, es sollte wenigstens für die erste Probe den Schülern kein gedruckter Lernstoff gegeben werden. Denn, wenn das geschieht, und überdieß der Lehrer noch eine Auswahl trifft und die zu memorirenden Stellen bezeichnet, so könnte er ebenso gut seine Chrestomathie dazu gebrauchen, besonders in den mittleren Klassen z. B. die Klaiber'sche, die nach einer guten Wahl mit kürzeren Stellen aus Cicero beginnt (denn auch hier heißt es **a Jove principium** —), wie sie mit größeren desselben schließt.

Herr Spiller nimmt ebenfalls seine Beispiele, und zwar die prosaischen alle, aus Cicero, und belegt jedes einzelne in den Noten durch genaue Citation. Gegen diesen Purismus ist in dem vorliegenden Fall gewiß gar nichts einzuwenden, im Gegentheil wäre

es zu tadeln, wenn er es anders gemacht hätte. Hr. Sp. gibt aber zuerst in dem prosaischen Theil:

(1ster Curs) 148 Beispiele für **Sexta** und **Quinta** zur ganzen Grammatik, die Formenlehre miteingeschlossen.

(2ter —) 218 größere und schwierigere Beispiele für **Tertia** und **Quarta** zur vollständigen Syntax.

Die Regeln, zu denen die einzelnen Abschnitte gehören, sind indessen nur in der Vorrede und im Allgemeinen bezeichnet.

(3ter —) 27 Abschnitte für **Prima** und **Secunda**, von ⅓, ½, 1, 1½, 2 und mehreren Seiten. Das letzte und größte ist die Hälfte der Rede **pro Archia**, wie sie sich auch in den beiden lateinischen Chrestomathien für die württembergischen Schulen findet. Dieser Curs ist überhaupt schon chrestomathisch, während die zwei ersten als bloße Beispielsammlung zur Grammatik betrachtet werden können, und insofern auch, abgesehen von der Ruthardt'schen Methode, sehr brauchbar sind. Wenn aber Manche, wie Hr. Sp. in dem 2ten Vorwort sagt, eine Vermehrung der kurzen Sätze im Anfang gewünscht haben, so hatten sie gewiß gute Gründe dazu. Und wenn Hr. Sp. dagegen zweifelt, daß den Sextanern mehr Stoff geboten werden könne und dürfe, so folgt daraus nur, daß er sämmtliche, die Formenlehre (in specie die Deklination) betreffenden, Beispiele weglassen konnte. Denn so dienen sie der Grammatik gar nicht, weil 1 — 17 fast nur **feminina** der 1. und 3. Deklination enthalten, und noch mehr, weil die **Nomina** in diesen nothwendig leichten Sätzen fast nicht anders als im **Nominativ** vorkommen. Oder wie sollen die **Verba irregularia** und **defectiva** in 20 kurzen Beispielen von 1 bis 1½ Zeile eingeübt werden? Das ersetzt doch offenbar das Auswendiglernen des Verzeichnisses in der Grammatik nicht; lernen aber die Schüler dieses, so ist jenes überflüssig. Ueberhaupt, warum sollen die Schüler neben der Formenlehre, die ja rein Gedächtnißarbeit ist, noch durch **loci memoriales** in Anspruch genommen werden? Das scheint über die Methode hinauszugehen.

An der Auswahl der Stellen wollen wir nicht mäckeln. Es könnte kleinlich erscheinen; denn wir wissen recht wohl, wie schwer

es ist, von dem rhetorischen Meister hie und da einen ganz nüchternen Satz zu erhaschen.

Aber der poetische Theil, worin Hr. Sp. für die **Tertia** aus **Ovid**, für **Secunda** aus **Virgil**, und für **Prima** — wie es scheint — aus **Horaz** ziemlich große Abschnitte gibt, hätte unsers Erachtens füglich wegbleiben können, da doch der betreffende Dichter gerade in der Klasse gelesen werden muß, in welcher aus ihm auch auswendig gelernt werden soll. Es hätte also genügt, eine Partie Stellen zum Memoriren im Anhang blos vorzuschlagen.

Die Ausstattung des Büchleins ist gut. Der Druck ganz entsprechend.

S.

3.

Demonstrative Rechnenkunst für die unteren Gymnasialklassen, für Seminarien und höhere Bürgerschulen.

Zunächst ein Wiederholungsbuch für seine Schüler von J. Liebag, Oberlehrer am Königl. Gymnasium zu Oppeln *). 2te Aufl. Breslau. 1843. bei F. E. C. Leuckart. 8. p. 116.

Wenn gleich der Verfasser zunächst für seine Schüler sorgen wollte, so hat er doch gewiß ein für alle Schüler gleichen Alters und für ihre Lehrer brauchbares Werk geliefert. Er selbst will kein ausführliches Lehrbuch verfassen, sondern wir erhalten die für dieses Alter passenden Rechnungsarten **in nuce**. Die 4 Species und die gewöhnliche Bruch-Rechnung zuerst mit unbenannten, dann mit benannten Zahlen; sofort von Verhältnissen und Proportionen zuerst in der Theorie, dann in der Anwendung und zwar auf die Zinsrechnung, Gesellschafts- oder Theilungs-Rechnung, Vermischungs-Rechnung, Gewinn- oder Verlustrechnung; zum Schluß die Decimalbrüche und die Extraktion der Wurzeln. Angehängt ist eine Tabelle von der Eintheilung der Zeit, der Maße u. s. w. im Preußischen im Vergleich mit andern Ländern.

*) gestorben 1843.

Es ist eine Einseitigkeit, einer bestimmten Methode beim Rechenunterrichte den Vorzug zu geben; vielmehr wird jeder Lehrer selbst sich nicht an eine sklavisch binden; und im Uebrigen kann es dem Einzelnen überlassen bleiben, sich die seinige selbst zu wählen. Nur eine, einseitig betrieben, ist zu tadeln, die mechanische. Der Verfasser hat die demonstrative gewählt; d. h. er gibt rein empirisch die Regel an, und dann den Beweis, und gewiß thut er dieß mit Klarheit und erfüllt somit die erste und letzte Bedingung. Nur ein paar Einwendungen möchte ich mir erlauben. Die Auffindung des kleinsten Generalnenners halte ich für zu verwickelt und deßwegen nicht faßlich genug; die einfachste Art ist offenbar die:

Die einzelnen Nenner sind: 3, 8, 7, 9, 12, 15, 18. Man zerlegt die Zahlen der Reihe nach in ihre Faktoren und zwar beginnt man bei der größten: $18=2\times3\times3$, $15=3\times5$; 3 hat man schon, also braucht man bloß 5 beizuschreiben; folglich $2\times3\times3\times5$, $12=3\times2\times2$; 3×2 hat man schon, also braucht man nur noch 2; folglich $2\times3\times3\times5\times2$; dann kommt noch dazu 7, und von der 8 eine 2; folglich $2\times3\times3\times5\times2\times7\times2$.

Bei der Rechnung mit benannter Zahl kommen natürlich auch Aufgaben über die Zeitrechnung; es ist nun zwar bemerkt, daß die Monate ungleich seyen; aber man muß den Schüler viel genauer darauf aufmerksamer machen, wie die Rechnung mit Monaten, à 30 Tagen, immer ein falsches Resultat gibt. Am auffallendsten ist dieß bei solchen Aufgaben: wie viel Sekunden sind es vom 2. December 1840 Morgens 2 Uhr bis zum 9. Mai 1843 Nachmittags 1 Uhr?

Bei der Theorie der Proportionen wünschte ich die arithmetischen Proportionen unberücksichtigt. Sie gehören nicht in diese Grenzen herein; da sie gar keine praktische Bedeutung haben, weiß der Schüler nicht recht, wie er mit ihnen daran ist.

Bei der Division der Decimalbrüche halte ich es für deutlicher, nicht bloß den Divisor, sondern auch den Dividendus in eine ganze Zahl zu verwandeln.

Im Uebrigen empfehle ich dieses Schriftchen nochmals zum Gebrauch für Lehrer und Schüler.

K.

4.

Leitfaden für den ersten weltgeschichtlichen Unterricht auf Gymnasien und Realschulen von H. J. Seemann, Collaborator am Gymnasium zu Neisse. Mit einer Vorrede von Dr. Wissowa, Königl. Professor und Gymnasialdirektor, Ritter des rothen Adler-Ordens. 2te Aufl. Breslau bei Leuckart. 1844. 8. p. 38.

Ueberall ist an welthistorische Personen die Geschichte der Völker und Staaten angeknüpft; und in einzelnen abgerissenen Hauptsätzen, oder auch bloßen Substantiven mit näherer Bestimmung durchgeführt; beides für dieses Alter gewiß zweckmäßig; namentlich die Form zu einem doppelten Gebrauche; einmal zur Repetition und dann als Stoff zu historischen Aufsätzen. Namentlich aber kann Ref. sich nicht enthalten, Eines zu rühmen, daß nämlich die Reformation, angeknüpft an die Gestalt Luthers, von einem Katholiken mit objectiver Unparteilichkeit dargestellt wird.

K.

5.

Handbuch beim Unterricht im Gesange für Schüler auf Gymnasien und Bürgerschulen. Von Bernard Hahn, Kapellmeister am Dom und Gesanglehrer am Gymnasium zu Breslau. 1ste Aufl. Breslau, Verlag von Leuckart (s. a.)

Der Verfasser beginnt mit den einfachsten rhythmischen und melodischen Uebungen. Er will, daß beim Beginn des Gesang-Unterrichts beide Uebungen abwechseln, so daß in der einen Lection Rythmik, Uebung im Taktiren, in der folgenden Melodik, Singen der Tetrachorde der Tonleiter, später Treffen der Töne die Hauptsache bleibe. Das in je zwei solchen Lectionen Gewonnene soll dann in der darauf folgenden verbunden werden; je die dritte Uebung wird also eine rhythmisch-melodische.

Zu diesem Zwecke nimmt der Verfasser in der ersten Lection den Viertakt mit der 4theiligen Note 𝅝, den dreitheiligen mit 𝅗𝅥. und den 2 und 6theiligen Takt durch, ohne auf Viertel, Achtel, Sechszehntel u. s. w. Rücksicht zu nehmen, oder auf höhere oder

tiefere Töne aufmerksam zu machen. In der zweiten melodischen Uebung wird das erste Tetrachord von C ohne alle Rücksicht auf Takt eingeübt. Diese 4 Töne werden blos leitermäßig gesungen. Es wird zwar auf Höhe und Tiefe der Töne aufmerksam gemacht; aber Uebungen im Treffen finden noch nicht statt, denn diese werden erst bei den Uebungen in Intervalle durchgemacht.

Nun folgt eine rhythmisch-melodische Uebung; das erste Tetrachord wird in den obgenannten vier Taktarten gesungen. In einer weitern rhythmischen Uebung werden nun auch die Viertels Achtels u. s. w. Noten aufgeführt.

Dann folgt die Einübung des 2ten Tetrachords und hierauf werden in rhythmisch-melodischer Uebung beide Tetrachorde in den verschiedenen Taktarten eingeübt.

Es läßt sich nicht verkennen, daß diese Stufenfolge sehr zweckmäßig ist; der Singschüler wird hiebei nicht gleich anfangs mit zu vielerlei Noten und Notenarten überladen nnd so nicht zum Voraus von einem Pensum abgeschreckt, das er eben so sehr zu seiner eigenen Lust und Erholung treiben soll, als zur Bildung des Geschmacks.

Ist nun die ganze Tonleiter aufgestellt, so wird sie nach Zahlen, nach Noten und auf die Sylbe la durchgesungen. Der Vf. dringt gleich von vorn herein auf tüchtige Notenkenntniß, was für den folgenden Unterricht höchst wichtig ist.

Nachdem er in fünf weiteren Uebungen von den Musik-Schlüsseln, von der Dynamik, von den Pausen gesprochen und die Notengattungeu in Beziehung auf Takt tabellarisch dargestellt hat, geht er zu höheren Tönen über, indem er zur CTonleiter noch ein weiteres Tetrachord einübt, von c—f; ebenso ein weiteres Tetrachord unter dem eingestrichenen c. Nachdem diese erweiterte Tonleiter in verschiedenen rythmisch-melodischen Uebungen nach Zahlen, Noten und auf die Sylbe la durchgesungen sind, beginnen die Uebungen mit den Intervallen und im Treffen der Noten, Terzen, Quarten, Quinten, Sexten, Septimen werden in der C Tonleiter eingeübt, und die Uebungen werden consequent durchgeführt, so daß der Schüler immer wieder repetirt, was er in einer frühern rhythmischen oder melodischen Uebung gelernt hat.

Zugleich mit diesen Uebungen im Treffen der Terzen, Quarten,

Quinten ꝛc. beginnt die Lehre von der Harmonie und nun erst werden die Schüler angehalten, 2 und 3stimmig zu singen. Ich halte es für einen besonderen Vorzug dieser Gesanglehre, daß sie jetzt erst nach 17 Uebungen in mindestens 30 — 40 Stunden mit dem mehrstimmigen Gesang beginnt, während so viele andere nicht frühe genug zu 2 und 3stimmigen Liedern schreiten zu können glauben. Auch in diesen Uebungen ist den Noten noch kein Text untergelegt; erst in der 23sten Uebung ist der Verbindung der Töne mit Worten eine eigene Uebung gewidmet.

In der 25sten Uebung werden die Versetzungszeichen besprochen, es werden aus der C-Tonleiter zuerst das erste, dann das zweite Tetrachord der D- und G-Tonleiter entwickelt. Hier erhält der Schüler eine palpable Anleitung, selbst die verschiedenen Dur-Tonleitern zu bilden, indem er nach dem Muster der C-Tonleiter $2^1/_2 + 3^1/_2$ Tonweiten zusammenstellt.

Die 26ste und 27ste Uebung handelt von den wesentlichen und zufälligen Versetzungszeichen, wodurch der Singschüler eine immer deutlichere und vollständigere Vorstellung der Dur-Tonleitern und Accorde erhält, wobei die Uebungen so beschaffen sind, daß das früher Durchgenommene immer wiederholt wird.

Die 29ste Uebung handeln von den Moll-Tonleitern und die 30ste giebt eine Zusammenstellung der verwandten Dur- und Moll-Tonleitern.

Die Uebungen sind durchgängig sehr zweckmäßig geordnet, das kleine Büchlein enthält vollständig Alles, was der Singschüler über Melodik, Rhythmik, Tonarten, Harmonie und Dynamik zu wissen braucht; auch muß derselbe, wenn anders die Uebungen consequent durchgenommen werden, im Treffen der Töne so wie im Taktiren recht fertig werden; nur scheint mir, der Schüler werde durch die vielen trockenen Uebungen ermüdet.

Sehr wünschenswerth wäre es daher, wenn der Vf., der des Gegenstandes selbst so mächtig ist und in diesem Büchlein so viel Methode zeigt, wenigstens nach den Intervallen und zwischen die einzelnen Uebungen bei den Versetzungszeichen und Tonleitern einzelne ansprechende 2 und 3stimmige Singstücke einschalten würde. Dadurch würde das Büchlein sehr an Brauchbarkeit in den Schulen gewinnen.

H.

IV. Statistisches.

1. Verordnungen.

a.) Württemberg.

Dienst-Vorschrift für die Vorstände der Gymnasien, Lyceen und höheren Real-Anstalten.

§. 1.

Der Vorstand hat im Allgemeinen die nächste Aufsicht über sämmtliche Angelegenheiten der ihm untergebenen Anstalt, und die unmittelbare Leitung alles desjenigen, was in dem Zwecke derselben gelegen ist.

Er steht unmittelbar unter dem K. Studienrath, welcher seine Verfügungen an ihn zur Ausführung ergehen läßt; er vertritt die Anstalt gegenüber anderer, ihm nicht vorgesetzten Behörden, sowie gegenüber von Privaten; er ist der Vorgesetzte aller an der Anstalt angestellten Lehrer und Diener und die sämmtlichen Schüler derselben sind ihm untergeordnet. Die Angestellten verpflichtet er nach Maaßgabe der hierüber bestehenden Vorschrift.

§. 2.

Dem Vorstand liegt ob, für die pünktliche Beobachtung der auf die Anstalt und ihre Angehörige sich beziehenden allgemeinen Gesetze und Vorschriften, sowie der besonderen ihm von der höheren Behörde zukommenden Weisungen und Anordnungen Sorge zu tragen, die vorgeschriebenen Berichte und Anzeigen rechtzeitig, erschöpfend und gewissenhaft zu erstatten, das Interesse und die erfolgreiche Wirksamkeit der Anstalt stets im Auge zu behalten und zu fördern, und auch ohne besondere Aufforderung alle diejenigen Anzeigen und Anträge an die höhere Behörde zu machen, welche er hiedurch für begründet hält.

§. 3.

Insbesondere hat der Vorstand Alles dasjenige wahrzunehmen, was auf die sittlich-religiöse Bildung der Schüler von Einfluß ist, und zur Beförderung derselben dienen kann; er hat ferner den gesammten Unterricht genau zu überwachen und zu leiten; er übt die Disciplin über die Schüler theils unmittelbar, theils mittelbar, und er sorgt endlich für das, was für die Gesundheit und körperliche Kräftigung der Schüler von Seiten der Anstalt geschehen kann.

§. 4.

In Rückſicht auf dieſe verſchiedenen Aufgaben iſt dem Vorſtand der Lehrer-Convent zur Seite geſtellt, welcher aus den unter dem Vorſitze des Vorſtands zu verſammelnden Hauptlehrern der Anſtalt beſteht, und von welchem wichtigere Angelegenheiten zu berathen, beziehungsweiſe zu beſchließen ſind.

Wenn die Anſtalt aus mehreren Abtheilungen beſteht, ſo können die nur eine einzelne Abtheilung betreffenden Angelegenheiten vor einen nur aus den Hauptlehrern dieſer Abtheilung gebildeten Convent gebracht werden.

In dieſen Conventen hat jeder Hauptlehrer eine zählende Stimme; bei Stimmengleichheit entſcheidet der Vorſtand.

Uebrigens hat dieſer, wie jeder diſſentirende Lehrer das Recht, auf die Entſcheidung des K. Studienraths zu provociren.

Die Nebenlehrer (Fachlehrer) haben eine berathende Stimme.

Außer den hienach bezeichneten Gegenſtänden und den allgemeinen und wichtigeren Angelegenheiten der Anſtalt überhaupt, iſt über die Zuerkennung von Schulprämien, den Nachlaß des Unterrichtsgeldes, ſofern ſolcher nicht von der Ortsbehörde abhängt, und die Anſchaffung von Lehrmitteln im Lehrer-Convent zu berathen und beziehungsweiſe zu beſchließen.

§. 5.

Vor dem Anfange eines Schuljahrs iſt jedesmal ein Lehr- und Stundenplan für die ganze Anſtalt von dem Vorſtand zu entwerfen und in dem Lehrer-Convent zu berathen. Derſelbe wird ſpäteſtens 4 Wochen vor dem Schluſſe des Schuljahrs dem K. Studienrath von dem Vorſtand mit gutächtlichem Bericht zur Genehmigung vorgelegt. Hiebei ſind zugleich die Lehrbücher zu bezeichnen, welche in den einzelnen Fächern gebraucht werden ſollen.

§. 6.

Der Vorſtand iſt verpflichtet, für die genaue Einhaltung des von dem Studienrath feſtgeſtellten Lehr- und Stundenplans zu ſorgen, und keinerlei Abweichung von demſelben zu dulden. Er hält auf den vollſtändigen und regelmäßigen Beſuch des für die einzelnen Klaſſen vorgeſchriebenen Unterrichts von Seiten der Schüler, von welchen keiner, ohne beſondere Erlaubniß des Studienraths von einem (nicht ausdrücklich für ein freiwilliges erklärten) Fache diſpenſirt werden darf.

Auſſerdem hat er nicht nur darüber zu wachen, daß von jedem Lehrer die ihm obliegenden Unterrichtsſtunden rechtzeitig und vollſtändig ertheilt werden, ſondern er hat auch die Lehrmethode eines jeden Lehrers, die richtige Auswahl des Lehrſtoffes, den Gebrauch der vorgeſchriebenen Lehrbücher und die Fortführung des Unterrichts bis zu der dem Lehrplan entſprechenden Grenze ſorgfältig zu beaufſichtigen.

§. 7.

Zu dieſem Behufe hat der Vorſtand die Unterrichtsſtunden eines jeden Lehrers, und zwar in den verſchiedenen Fächern deſſelben, mehrmals im Schuljahr, und nach Bedürfniß öfters, zu beſuchen. Ueber die hiebei etwa wahrgenommenen Mängel hat er zunächſt dem Lehrer (in Abweſenheit der Schüler) die erforderlichen Bemerkungen, Belehrungen, Weiſungen und Ermahnungen zu ertheilen, ſodann

aber, wenn dieß fruchtlos bleiben ſollte, dem Studienrath Bericht darüber zu erſtatten.

Ebenſo hat der Vorſtand ſich von dem Umfang und der Art der Haus-Aufgaben für die Schüler, ſowie von der Correctur derſelben fortlaufend in Kenntniß zu erhalten, und ſich deßhalb die Ausarbeitungen der Schüler wenigſtens Einmal in jedem Halbjahr, und nach Bedürfniß öfters, zur Durchſicht vorlegen zu laſſen, auch bei den hiebei etwa gemachten Deſiderien auf vorgedachte Art zu verfahren.

Dieß hat auch zu geſchehen, wenn ein Lehrer in Ertheilung der ihm obliegenden Unterrichtsſtunden nachläßig ſeyn, oder die zu einer erfolgreichen Wirkſamkeit erforderliche wiſſenſchaftliche Fortbildung verſäumen ſollte.

§. 8.

Der Vorſtand hat nicht minder auch den auſſeramtlichen und ſittlichen Wandel der Angeſtellten auf angemeſſene Weiſe zu überwachen, und wo es erforderlich, Bemerkungen zu machen, Ermahnungen, Zurechtweiſungen und Verweiſe zu ertheilen, oder nach Umſtänden dem Studienrath Anzeige zu machen.

Bei Disciplinar-Unterſuchungen gegen einen an der Anſtalt Angeſtellten bildet der Vorſtand in Gemeinſchaft mit dem Oberamtmann die Unterſuchungs-Behörde.

§. 9.

Ferner hat der Vorſtand von Zeit zu Zeit, und jedenfalls einmal in jedem Monat (und zwar je an, für das ganze Semeſter zum Voraus beſtimmten Tagen) den Lehrer-Convent zu verſammeln und den Zuſtand der Anſtalt, die Behandlung der einzelnen Unterrichtsfächer, das Ineinandergreifen des ſtufenweiſen Unterrichts, die Disciplin über die Schüler und ſonſtige Angelegenheiten der Anſtalt zum Gegenſtand der gemeinſamen Berathung zu machen, wobei jedem Lehrer Gelegenheit zu geben iſt, ſeine Deſiderien, Anſichten und Wünſche vorzutragen.

Das bei den Lehrer-Conventen zu führende Protokoll, welches, wenn ſich kein anderer dazu bereit zeigen würde, der jüngſte Lehrer zu übernehmen hat, iſt halbjährlich mit den zu erſtattenden Zuſtandsberichten dem K. Studienrath zur Einſicht vorzulegen.

Die gedachten Zuſammenkünfte wird der Vorſtand zugleich dazu benützen, um überhaupt eine rege Theilnahme der ſämmtlichen Lehrer an den Intereſſen der Anſtalt und ein harmoniſches Zuſammenwirken derſelben zu fördern.

§. 10.

Wenn ein Lehrer durch Krankheit an Ertheilung des ihm obliegenden Unterrichts verhindert iſt, ſo hat er dem Vorſtand alsbald davon Anzeige zu machen, und dieſer hat ſofort unter Rückſprache mit dem verhinderten Lehrer für anderweite Verſehung des Unterrichts die angemeſſene Fürſorge zu treffen; nöthigenfalls ſind die übrigen Lehrer zur Aushülfe verpflichtet.

Bei einer längeren Verhinderung iſt die Verfügung des Studienraths einzuholen.

Der Vorſtand iſt befugt, den einzelnen Lehrern in dringenden Fällen bis zu drei Tagen Urlaub im Innland zu ertheilen, in anderen Fällen ſind die Urlaubsgeſuche dem Studienrath vorzulegen; in dem einen, wie in dem andern

Falle iſt für genügende Verſehung des Amtes zu ſorgen. (Vergl. Geſetz vom 6. Juli 1842 Art. 6 und 32 Reg.Bl. S. 396 und 406).

Der Vorſtand ſelbſt hat ſich auſſer den Ferien ohne beſondere Erlaubniß des Studienraths nicht über Nacht vom Amtsſitze zu entfernen; gleiche Erlaubniß iſt zu Reiſen ins Ausland während der Ferien einzuholen; bei einer ſonſtigen Entfernung während der Ferien aber iſt Anzeige an den Studienrath zu erſtatten. In ſeiner Abweſenheit iſt der oberſte Lehrer ſein Stellvertreter.

Ueber alle wegen Krankheit, Urlaub oder ſonſt verſäumte Unterrichtsſtunden iſt dem Halbjahresbericht ein Verzeichniß beizuſchließen, mit Angabe der Verhinderungs-Urſache und der Art der Stellvertretung.

Auſſer den genehmigten ordentlichen Ferien darf ohne Erlaubniß des Studienraths der Unterricht niemals eingeſtellt werden, eigentliche Nothfälle z. B. Feuersgefahr und dergl.) ausgenommen.

§. 11.

Am Schluße eines jeden Halbjahres hat der Vorſtand in jeder Claſſe eine Prüfung vorzunehmen, um ſich von dem Zuſtand der ganzen Anſtalt und den Leiſtuugen der Lehrer vollſtändige Kenntniß zu verſchaffen.

Die Herbſtprüfung iſt öffentlich, uud ſind hiezu die Bezirks- und Ortsbehörden ſchriftlich, die Eltern und das Publicum aber durch Bekanntmachung in einem öffentlichen Blatte einzuladen. Der Vorſtand hat hiebei über die Zwecke, Leiſtungen und Zuſtände der Anſtalt einen Vortrag zu halten, und die Preiſe zu vertheilen.

§. 12.

Die Aufnahme der Schüler in die Anſtalt erfolgt, ordentlicher Weiſe am Anfange jeden Schuljahrs, durch den Vorſtand auf den Grund einer in Anweſenheit deſſelben von dem betreffenden Claſſenlehrer anzuſtellenden Prüfung der Angemeldeten.

Eine auſſerordentliche Aufnahme im Laufe des Schuljahrs kann nur aus dringenden Gründen (z. B. Wohnungswechſel der Eltern) ſtattfinden, und hat auf die vorbezeichnete Art zu erfolgen. Schüler aus anderen Anſtalten haben ein Abgangszeugniß von der zuletzt beſuchten Anſtalt vorzulegen; ſolche, welche aus einer anderen Anſtalt ausgeſchloſſen worden ſind, können nur mit Genehmigung des Studienraths aufgenommen werden.

§. 13.

Dem Vorſtand ſteht für ſich die Zulaſſung von Hoſpitirenden für einzelne Unterrichtsfächer zu, unter Vorausſezung der nöthigen Vorkenntniſſe und in ſoweit, als dadurch der Unterricht für die ordentlichen Schüler nicht beeinträchtigt wird.

Die Hoſpitirenden ſind den Geſetzen der Anſtalt unterworfen, ſoweit nicht hre beſonderen Verhältniſſe eine Ausnahme begründen.

Ueber ſämmtliche Schüler hat der Vorſtand ein genaues Verzeichniß zu führen mit Bezeichnung der jedesmaligen Claſſe, welche der Schüler beſucht.

(Fortſetzung folgt.)

b.) Preußen.

Nach einer Verfügung der Miniſterien der geiſtlichen, Unterrichts- und Medizinal-Angelegenheiten und des Innern vom 8. Dezember v. J. wird hiemit verordnet wie folgt: 1) Niemand darf ein öffentliches Schullokal, ſey es während oder außer den Unterrichtsſtunden, betreten, welcher nicht vermöge ſeines Amtes oder einer ausdrücklichen Erlaubniß des Lehrers dazu die Befugniß erhalten hat. 2) Eltern, Vormünder und andere Perſonen, welche dieſem Verbote zuwider handeln, verfallen in eine Geldbuße von 1 bis zu 5 Thalern, oder im Unvermögensfalle in eine verhältnißmäßige Gefängnißſtrafe. 3) Ebenſo wird derjenige beſtraft, welcher, ohne das Schullokal ſelbſt zu betreten, auf unbefugte Weiſe den öffentlichen Schulunterricht oder die dem Lehrer gebührende Schulzucht abſichtlich ſtört. 4) Sind mit den Uebertretungen vorſtehender Verbote andere Vergehen, als Beleidigungen des Lehrers u. ſ. w. verbunden, ſo finden zugleich die deßhalb beſtehenden Strafgeſetze Anwendung.

2. Pädagogiſche Tages-Literatur.

Faſt zu gleicher Zeit mit unſrer Zeitſchrift wurde von Caſſel aus eine neue „Pädagogiſche Zeitung“ angekündigt, welche „in Verbindung mit Dr. Hölting, Janſon und Römer herausgegeben von Dr. H. Gräfe und Dr. C. Clemen“ bei Teubner in Leipzig in monatlich 2 Nummern zu je 3 Bogen erſcheinen ſoll. Der Preis iſt „vorläufig auf 4 Thlr. 20 Ng. (8 fl. 24 kr.) feſtgeſetzt.“ Das Gebiet dieſer Zeitung iſt die Erziehung in ihrem ganzen Umfang, häusliche und öffentliche, „nach ihrer hiſtoriſchen und philoſophiſchen Seite.“ Das Programm nimmt einen gewaltigen Anlauf und läßt große Dinge erwarten. Die Tendenz desſelben ſoll eine „beſtimmte Farbe“ haben; doch werden auch wiederum „jeder in angemeſſener Form ausgeſprochenen Anſicht die Spalten dieſes Blattes gern geöffnet werden, wenn ſie auch mit der Anſicht der Redaction in Widerſpruch ſteht.“ Das Blatt will Oppoſition machen nach zwei Seiten, gegen Rationalismus und Myſticismus, Formalismus und Realismus. Sein religiöſer Standpunkt iſt das Chriſtenthum „wie es ſich dem frommen Bewußtſeyn des denkenden Menſchen erſchließt.“ In Beziehung auf die Stellung der Schule will es keine Lostrennung der Schule von der Kirche, und doch Beaufſichtigung und Verwaltung durch Sachkundige. Von der „beſtimmten Farbe“ iſt alſo noch wenig zu erkennen. Es ſcheint eine Oppoſition des Mittelwegs oder mittelmäßige Oppoſition werden zu wollen, und wir können dieſer neuen Zeitung nur wünſchen, daß ſie beſſer werde, als ſie ſelbſt will.

In Jahns Jahrbüchern 1844, 4. (XL. Bd. 4. Heft, S. 465 flg.) befindet ſich ein Artikel über das gelehrte Schulweſen in Württemberg, welcher einiger Berichtigung bedarf. Man ſieht dieſem Aufſatz an, daß er aus verſchiedenen Berichten zuſammengeſchmolzen iſt, und dieſer Umſtand erklärt hinlänglich, wie ſich Irrthümer einſchleichen konnten, die ihren Grund in dem Mangel eigener Anſchauung des Verfaſſers haben. Wir meinen damit vor Allem die Behauptung, daß

die Namen ſämmtlicher Candidaten, die beim Landexamen geprüft werden, (S. 468), alſo auch die Durchgefallenen, publicirt werden. Eine ſolche Schul-Tyrannei findet in Württemberg nicht ſtatt. Es werden bloß die Aufgenommenen öffentlich angezeigt; von den Uebrigen, wie auch bei andern Prüfungen, nur die Zahl, und unter dieſen findet ſich immer noch eine Menge junger Leute, die den Aufgenommenen nicht allzuweit nachſtehen und in andern Fächern, als der Theologie, oft ausgezeichnete Männer werden. Wer wollte alſo dieſe im Stand der Unſchuld öffentlich blamiren? — Das zweite iſt (S. 471) die irrige Meinung, daß gewiſſe Anſtalten unter dem Kreisſchulinſpector (ehmals Pädagogarchen) ſtehen. Die Kreisſchulinſpectoren in Württemberg ſind keine Zwiſchenbehörde, ſondern nur Viſitatoren, die eben nur das Geſchäft der Viſitation im Auftrag der Oberbehörde einmal des Jahres zu beſorgen haben, darauf ihre Berichte abſtatten, im Weiteren aber zwar von wichtigern Anordnungen oder Veränderungen in den zu ihrem Viſitationsſprengel gehörigen Schulen Kenntniß erhalten, aber durchaus keinen directen Einfluß auf die Leitung derſelben ausüben. Es iſt daher eine ganz mißverſtandene Angabe, daß eine lateiniſche Lehranſtalt von der Aufſicht des Dekans unter die des Kreisſchulinſpektors übergegangen ſey. Die Aufſicht über die lateiniſchen und Realſchulen haben jetzt noch überall die erſten Ortsgeiſtlichen (in Oberamtsſtädten die Dekane), wo nicht höhere Claſſen unter einem eigenen Vorſtand beſtehen, der natürlich die Aufſicht über die ganze Anſtalt führt. — Der dritte Irrthum iſt, daß die Lyceen in Württemberg den norddeutſchen Progymnaſien entſprechen (S. 471. unten). Dieß thun vielmehr alle lateiniſchen Schulen, welche Schüler bis zum 14ten Jahre enthalten. Die Lyceen, ſeit 1818 hauptſächlich zu dem Zweck eingerichtet, um dem in größeren Städten beiſammen wohnenden höheren Beamtenſtand Gelegenheit zu geben, ſeine Söhne — wo nicht bis zum Bezug der Hochſchule — wenigſtens bis ins 16. Jahr an Ort und Stelle in die Schule ſchicken zu können, entſprechen der Secunda eines preußiſchen Gymnaſiums. Dieſe Lyceen liefern übrigens hie und da ganz tüchtige Candidaten zur Maturitätsprüfung, obgleich es im allgemeinen der Reife unſerer Univerſitätscandidaten gar nicht zuträglich iſt, daß in den Verordnungen über dieſe Prüfung kein Altersziel für die Zulaßungsfähigkeit feſtgeſetzt iſt.

Uebrigens muß allerdings die ganz verſchiedene Bedeutung, welche die Ausdrücke Gymnaſium und Lyceum in den ſüddeutſchen Staaten, Baiern, Würtemberg und Baden, haben, manche Verwechslung der Begriffe veranlaſſen. In Baiern nemlich geht die lateiniſche Schule, wie in Würtemberg bis zum 14. Jahre, das Gymnaſium bis zum 18., und über dieſem ſteht eine philoſophiſche Claſſe, Lyceum genannt. In Würtemberg heißt die ganze Anſtalt lateiniſche Schule, oder Lyceum, oder Gymnaſium, je nachdem ſie bis zum 14. oder 18. Jahre reicht; in den beiden letzteren unterſcheidet man obere und untere Claſſen (Ober- und Untergymnaſium). In Baden endlich iſt Gymnaſium blos die lateiniſche Schule bis zum 14. Jahre; das obere Gymnaſium (14 — 18 Jahre) heißt Lyceum. Somit hat dieſer Ausdruck in allen drei Ländern eine verſchiedene Bedeutung, das Gymnaſium in zweien.

Nach einer Mittheilung in derſelben Zeitſchrift 1844, 10. (XLII. Bd., 2. Heft S. 185 flg.) ſind die beiden Realſchulen in Meiningen und Saalfeld

durch herzogliche Verordnung vom 11. Mai 1842 als öffentliche Landesanstalten unter die unmittelbare Aufsicht und Leitung der Landesschulbehörde gestellt und deren Schulordnung, Lehrplan, Lehrziel und Lehrerverhältniß durch eine, zu gleicher Zeit herausgegebene „Ordnung für die Realschulen zu Meiningen und Saalfeld“ gesetzlich geregelt worden. Herr Conrector Jahn urtheilt von dieser Schulordnung, daß sie nicht nur als die erste bis jezt in Deutschland erschienene, allgemeine Schulordnung für das Realwesen, sondern auch wegen der weisen Umsicht ihrer Bestimmungen, und der genauen Berechnung der Mittel, der Aufgabe und Bestimmung der Realschule von großer Wichtigkeit sei. — Wir werden später auf diesen Gegenstand zurückkommen und die genannte Schulordnung ausführlich besprechen.

Ein sehr zeitgemäßes Unternehmen ist die der Philologenversammlung in Dresden im Herbst vorigen Jahres im Prospect vorgelegte „Programmenrevüe“, welche mit Anfang dieses Jahr bei Adler und Dietze in Dresden erschienen und eine vollständige Uebersicht der in Deutschland jährlich herauskommenden Programme mit Angabe ihres wesentlichen Inhalts liefern soll. Ein systematisches Verzeichniß der preußischen Programme aus den Jahren 1825 — 41 besitzt man bereits von Prof. Wieniewsky (Münster 1844).

3. Süddeutsche Gymnasien.

Frankfurt a/M.

Das Herbstprogramm des Gymnasium's (Rektor: Prof. Dr. Vömel) enthält außer einer Abhandlung von Prof. Konr. Schwenk „über des Sophokles Philoktetes“ einen vollständigen Stundenplan über die ganze Woche für das Winter-Halbjahr $18^{44}/_{45}$ und

folgende Uebersicht der Lectionen:

	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	St.
Protest. Religionslehre	2	2	1	1	2	2	10
Deutsche Sprache und Styl-Uebungen.	2	2	2	2	4	4	16
Lateinische Sprache	10	12	12	12	10	10	66
Griechische Sprache	6	6	6	6	—	—	24
Französische Sprache	2	2	4	4	4	—	16
Mathematik	2	4	4	4	4	4	22
Physik	2	—	—	—	—	—	2
Naturbeschreibung	—	—	—	—	2	2	4
Erdbeschreibung	—	—	—	2	2	2	6
Geschichte	4	4	4	2	—	—	14
Class. Alterthumskunde	2	—	—	—	—	—	2
Logik	—	—	—	—	—	—	—
Schreiben	—	—	—	—	2	4	6
	32	32	33	33	30	28	188

Besondere Abtheilungen.

	I.	II.	III.	IV.	V.	St.	
Katholische Religionslehre	2	2	2	—	—	6	}
Hebräische Sprache *)	2	2	—	—	—	4	}
Englische Sprache *)	2	2	2	—	—	6	}
Singen *)	2	2	2	—	—	6	}
Zeichnen *)	2	2	2	2	2	10	}
						32	
Zusammen . .						220	

Gelesen wird in I.: Livius (2 St.), Cic. Oratt. (2), Horat. serm. und Juvenal (4), Thucyd. (2), Homer. Il. (2), Sophocl. (2); in II. Cäsar (4), Horat. Od. und Virgil (4), Xen. (2), Hom. Od. (2); in III. Cic. Epp. (4), Ovid, Met. (2), Jac. Att. (2), Lucian (2); in IV. Phaedrus (2), Jac. Elem. (2) und Clio (4); in V. Lat. Pros. von Klippel (2) Eutrop. (2); in VI. Lat. Lesebuch von Krebs (2). — Die Frequenz des Gymnasiums ist nicht angegeben.

Heilbronn.

Gymnasium und Realschule (Rector Kapff)

1) besteht aus 2 Classen des Obergymnasiums, nemlich Cl. VII. 16—18jährige Schüler.
— — — — — — — VI. 14—16 — —
— 1 Oberrealclasse mit einer obern Abtheilung 15—16 — —
— — — — — — unter — 14—15 — —
— 3 Gymnasialclassen V. IV. III. für 10—14 — —
— 3 Realclassen 5. 4. 3. ebenso
— 2 auf das Gymnasium und die Realschule vorbereitende Classen 8—10 — —

2) Schülerzahl nach dem Stande vom Herbste 1844 VII. Cl. 13 Schüler. VI. Cl 22. Sch. Oberrealclasse 21 Sch. und Hospites. V. Cl. Gymn. 13 Sch. IV. Cl. Gymn. 15 Sch. III. Cl. Gymn. 18 Sch. 5 Cl. Realschule 28 Sch. 4 Cl. Realschule 23 Sch. 3 Cl. Realschule 23 Sch. Vorbereitende Classe II. 29 Sch. Classe I. 32 Sch. Summa 237 Schüler.

3) Lehrer: 1 Rector, zugleich Lehrer am Obergymnasium und der Oberrealclasse. 3 Professoren, Lehrer am Obergym. und 1 zugleich an der Oberrealclasse. 1 Oberreallehrer. 3 Gymnasiallehrer. 2 Reallehrer. 2 Lehrer an den vorbereitenden Classen. 1 Hilfslehrer der neueren Sprachen an den oberen Classen. 1 Gesanglehrer. 1 Schreib- und Zeichenlehrer. 1 Turnlehrer.

4) Verbunden mit der Anstalt sind: 1 chemisches Laboratorium. 1 naturhistorisches Kabinet.

Der Rector ist zugleich Vorstand der Sonntagsgewerbschule, in der von den beiden Reallehrern und 2 weiteren Lehrern im geometrischen Zeichnen, Freihandzeichnen und Rechnen Unterricht ertheilt wird, so wie des Chorinstituts, in dem Schüler des Gymnasiums, der Realschule und der Volksschulen Unterricht im Singen, Clavierspielen und auf der Violine erhalten.

*) Diese Fächer sind nicht obligatorisch.

Was den angeſchloſſenen Lectionsplan betrifft, iſt noch zu bemerken, daß die Schüler der VII. und VI. Claſſe in der Religion und Geſchichte; die Schüler der VII. Claſſe und des oberen Curſus der Oberrealclaſſe in der Trigonometrie, Stereometrie und Algebra, die Schüler der VI. Claſſe und des untern Curſus der Oberrealclaſſe in der Arithmetik und Geometrie; die Schüler der Gymnaſial- und Realclaſſen (je V. nnd 5. u. ſ. w.) in der Religion, Arithmetik und theilweiſe in dem Franzöſiſchen und in der Geographie combinirt ſind.

Gymnaſial- und Vorbereitungsclaſſen:

	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	VII.	Classen.
Latein	13	14	13	12	12	11	10	
Griechiſch	—	—	5	5	6	7	7	
Hebräiſch	—	—	—	—	—	3	3	
Deutſch	6	4	3	3	2	3	1	
Franzöſiſch	—	—	2	2	2	2	2	
Engliſch	—	—	—	—	—	2	2	
Italieniſch	—	—	—	—	—	2	2	
Religion	2	3	2	2	2	2	2	
Geſchichte	—	—	—	1	2	2	2—3	
Geographie	—	1	2	2	2	2*)	1**)	
Arithmetik	3	4	3	2	2	4***)	—	Stund.
Geometrie	—	—	—	—	2	4***)	—	
Algebra	—	—	—	—	—	—	2†)	
Trigonometrie und Stereometrie	—	—	—	—	—	—	2†)	
Naturgeſchichte	1	—	—	—	—	2†*)	—	
Aeſthetik	—	—	—	—	—	—	1—3	
Technologie	—	—	—	—	—	2†*)	—	
Schreibunterricht	2	2	1	1	—	—	—	
Zeichenunterricht	—	—	2	2	2	—	—	
Singunterricht	—	—	2	1	1	—	—	

*) allgemeine Geographie je im 2ten Jahre.
**) abwechſelnd phyſikaliſche und mathematiſche Geographie.
***) abwechſelnd in einem Jahr Arithmetik, im andern Geometrie.
†) abwechſelnd in einem Jahr Algebra, im andern Trigonometrie und Stereometrie.
†*) je das 2te Jahr.

Realclaſſen:

	3te	4te	5te	unterer Curs.	Oberrealcl.	ob. Curs.
Deutſch	4	4	4	3	3	
Franzöſiſch	5	4	4	4	4	
Engliſch	—	—	—	2	2	
Italieniſch	—	—	—	2	2	
Religion	2	2	2	2	2	
Arithmetik	5	5	4	4	—	
Algebra	—	—	—	—	2	
Geometrie	—	2	4	4	—	
Trigonometrie u. Stereometrie	—	—	—	—	2	
Darſtellende Geometrie	—	—	—	—	3	Stunden.
Phyſik	—	—	4	3	3	
Technologie	—	—	—	2	2	
Chemie	—	—	—	2	3	
Practiſche Geometrie	—	—	—	—	4	
Geographie	2	2	2	1—3	1—3	
Geſchichte	2	2	2	2	2	
Naturgeſchichte	—	—	1	1—2	1—2	
Schreiben	1	1	—	—	—	
Zeichnen	2	2	2—3	2—3	2—3	
Singen	2	1	1	—	—	

Ellwangen.

Das Gymnaſium (Rektor: Kreisſchulinſpektor v. Bucher) hatte im Schuljahre 1844 und zwar im Winterſemeſter: a) am untern und mittlern Gymnaſium 121 Schüler, b) am obern 54; im Sommerſemeſter hatte letzteres zwei Schüler weniger, die zur Univerſität abgegangen waren; im Herbſte beſtanden die Maturitätsprüfung 17 Schüler und gingen an die Univerſität über. Die Realſchule war im Winterſemeſter in der 1ten Cl. von 28 in der 2ten Cl. ebenfalls von 28 Schülern beſucht; im Sommerſemeſter hatte die 1te Cl. 27, die 2te Cl. 22 Schüler. Demnach beſuchten das Gymnaſium im Winterſemeſter 175, im Sommerſemeſter 173 Schüler; die Realſchule im Winterſem. 56, im Sommerſem. 49 Schüler.

Im Lehrerperſonale ergaben ſich folgende Veränderungen (ſämmtl. im Sommer und Herbſte 1843). An die Stelle des an das Stuttg. Gymnaſ. beförderten Profeſſors Donner rückte Profeſſor Scheiffele von der 6ten Claſſe an das obere Gymnaſ. vor. An die 6te Cl. ward der Lehrer der 5ten Cl. Oberpräc. Jacker, an die 5te der der 4ten Cl. Präc. Ettenſperger, und an die letztere Präceptor Schupp von Wangen befördert. Ferner erhielt die durch Beförderung des Profeſſors Boſch an das Gymnaſ. in Rottweil erledigte Profeſſur der mathematiſchen Wiſſenſchaften Pfarrer Zorer in Unter-Böbingen.

Die Lehrſtelle der 3ten Cl. des untern Gymnaſ. iſt durch den Tod des Präc. Vogelmann († 3. Okt. 1844.) erledigt.

(Fortſetzung folgt.)

Eßlingen. Zwei Theile. Nebst 30 Tafeln mit 384 Abbildungen aus dem Thier- und Pflanzenreiche, nach der Natur und den besten Hülfsmitteln gezeichnet. Mit Königlich Württembergischen Privilegium gegen den Nachdruck. gr. 8. 1840.

(Erster Theil: Das Thierreich. Mit 283 Abbildungen auf 19 Tafeln und einem Titelkupfer.

Zweiter Theil: Das Pflanzenreich und Mineralreich. Mit 101 Abbildungen auf 11 Tafeln und einem Titelkupfer.)

Nr. 1. Ausgabe mit schwarzen Abdrücken
4 fl. 12 kr. oder 2 Rthlr. 12 ggr.

Nr. 2. Dieselbe Ausgabe, fein colorirt
6 fl. 45 kr. oder 3 Rthlr. 21 ggr.

Wichtige Anzeige für höhere Lehranstalten.

Bei F. E. C. Leuckart in Breslau erschienen so eben nachstehende neue Schulbücher, welche sich bereits einer entschieden günstigen Aufnahme erfreuen und deren Einführung in den angesehensten Schul-Anstalten theils zugesagt, theils bereits erfolgt ist.

Elemente der ebenen Trigonometrie und der Stereometrie. Leitfaden für den Unterricht an Gymnasien, höhern Bürger- (Real-) und Gewerbeschulen, bearbeitet von Dr. M. Steiner. Preis 12½ Sgr.

Bei dem Mangel an kurzgefaßten Lehrbüchern der ebenen Trigonometrie und Stereometrie kann dieser Leitfaden ganz besonders allen denjenigen Lehrern zur Berücksichtigung empfohlen werden, welche ihren Schülern ein sowohl nach pädagogischen als wissenschaftlichen Rücksichten bearbeitetes und aus einer mehrjährigen Praxis hervorgegangenes Lehrbuch in die Hände zu geben wünschen.

Grammatisch geordnete Stoffsammlung zu lateinischen Memoirübungen von Dr. J. Spiller, Gymnasiallehrer. ☞ Zweite Auflage. Preis 7½ Sgr.

Auf sehr vielen Gymnasien des In- und Auslandes bereits eingeführt, in den renommirtesten wissenschaftlichen Zeitschriften und andern Orts von den ersten literarischen Notabilitäten als vorzüglich brauchbar empfohlen, erfreut sich dieses lateinische Memoirbuch einer Anerkennung, die keinem ähnlichen Unternehmen zu Theil wurde. In der praktischen Anwendung dieses Buches treten erst die Vorzüge der Rudhardt'schen Methode in das hellste Licht.

Seemann, H. J., Leitfaden für den ersten weltgeschichtlichen Unterricht auf Gymnasien und Realschulen. Mit einer Vorrede von Dr. Wissowa, Königl. Professor und Gymnasial-Direktor ꝛc. Zweite vermehrte Auflage. 5 Sgr. netto.

Fiebag, J., Demonstrative Rechenkunst für die untern Gymnasialklassen, für Seminarien und höhere Bürgerschulen. Zweite vermehrte und verbesserte Auflage. 7½ Sgr.

Bestellungen hierauf werden durch alle Buchhandlungen des In- und Auslandes promptest effektuirt.

Diese Zeitschrift soll sich mit Ausschließung aller Fachwissenschaften (höhere Philologie, Mathematik ꝛc.), für welche durch andere Zeitblätter hinreichend gesorgt ist, sich einzig den Angelegenheiten des Unterrichts und der Erziehung in den Gelehrten- und Realschulen höheren und niederen Ranges, jedoch mit Ausdehnung auf alle Anstalten dieser Art in ganz Deutschland, widmen. Wir glauben daß ein Unternehmen, wie das vorliegende, das seine Beschränkung in einem bestimmten Kreis des Unterrichtswesens findet, wie es im Gegensatz zu provinziellen Blättern eine allgemeinere Theilnahme in Anspruch nimmt, nichts Ueberflüßiges sein, sondern vielmehr eine wesentliche Lücke in der journalistischen Literatur ausfüllen werde.

Der Inhalt unserer Zeitschrift wird sein:

1. **Abhandlungen** über die verschiedenen Richtungen des Unterrichts und der Erziehung, die Lehrgegenstände, die verschiedenen Methoden, über die organischen Einrichtungen der Schulanstalten, die Disciplin, die Prüfungen, die Gymnastik ꝛc.
2. **Recensionen** von Lehrbüchern und Schriften, die das Schul- und Erziehungswesen betreffen.
3. **Uebersichten** und kürzere Anzeigen.
4. **Statistisches.** — Nachrichten über Schuleinrichtungen und Verordnungen, über Schulplane, Schulfeierlichkeiten, Frequenz ꝛc. ꝛc.

Zum Behufe einer möglichst vollständigen Prüfung und Anzeige der brauchbaren Lehrbücher ersuchen wir sowohl die Verfasser und Verleger *) um zeitige Einsendung ihrer Schriften, als die Lehrer, welche im Gebrauch von Lehrbüchern allgemein interessante Erfahrungen und Bemerkungen machen, um rückhaltlose Mittheilung ihrer Beobachtungen. Lehrbücher, die sich in mehreren Anstalten durch den Gebrauch bewährt haben, werden wir von Zeit zu Zeit übersichtlich zusammenstellen.

Die Vorsteher der Anstalten bitten wir um Zusendung ihrer Programme für die 4. Abtheilung der Zeitschrift, so wie uns zur Chronik der Anstalten ꝛc. regelmäßige Correspondenzen sehr erwünscht sein werden. Es versteht sich von selbst, daß alle Beurtheilung von Persönlichkeiten und persönlichen Leistungen, so weit sie noch der Gegenwart und der Schule angehören, ausgeschlossen bleibt.

---

*) Wir machen jedoch darauf aufmerksam, daß der Titel „Mittelschule“ nicht eine Mittelklasse, sondern die höheren Anstalten zwischen der Volks- und der Hochschule bezeichnet.

Die

Mittelschule.

Zeitschrift

für die

Lehrwissenschaften

und das

öffentliche Unterrichtswesen,

unter

Mitwirkung mehrerer deutschen Schulmänner

herausgegeben

von

Rektor Dr. Schnitzer und Professor Kapff.

1845.

Erster Jahrgang. Zweites Heft.

Reutlingen.

Druck und Verlag von J. C. Mäcken Sohn.

1845.

☞ Man bittet die Rückseite dieses Umschlages zu beachten. ☜

Inhalt.

I. Abhandlungen.

Seite

1. Bäumlein: Bemerkungen zu dem Unterricht im Griechischen (Fortsetzung) zugleich Beurtheilung von Kühners und Rosts neuesten Schulgrammatiken 161
2. Sammet: Ueber den ersten Unterricht im Latein 185
3. Oelschläger: Die Robertson'sche Methode 198
4. Kapff: Die Methoden des arithmetischen Unterrichts . . . 210
5. Bäumlein: Ueber den vorgeschlagenen Wechsel im Seminar-Curs . 242

II. Recensionen.

1. Dittmar: Lehrbuch der Geschichte, rec. von Bockshammer . . 247
2. Mädler: Leitfaden der mathematischen und physischen Geographie und Diesterweg: Lehrbuch der mathematischen Geographie und populären Himmelskunde, rec. von Oberlehrer Dr. Birnbaum . 261
1. Kühner: Elementargrammatik, 4. Aufl. rec. von Jetter . . 270

III. Kurze Anzeigen.

1. Harleß: Summe der biblischen Geschichte, ang. von Longner . 276
2. Kunzler: Italienische Grammatik, ang. von Diezel . . . 279
3. M (ärklin): Deutsche Anthologie, ang. von S. 284
4. Thiersch: Anleitung zum Verfertigen der lat. Verse, ang. von S. . 288

IV. Statistik.

1. Verordnungen.
   a. Würtemberg. Dienstvorschrift für die Vorstände der Gymnasien, Lyceen und höheren Lehr-Anstalten (Fortsetzung) 295
   b. Preußen und Würtemberg. Ueber das Turnwesen . . 200
2. Süddeutsche Gymnasien. (Fortsetzung.)
   a. Stuttgart 307
   b. Ulm 311
   c. Die evang. theol. Seminarien 314
   d. Die baierischen Gelehrtenschulen 317
3. Realschulen in Norddeutschland 318
4. Preußische Gymnasien.
   a. Wittenberg 321
   b. Königsberg in der Neumark 322
   c. Frequenz der Schlesischen Gymnasien 323

I. Abhandlungen.

1.

Bemerkungen zu dem Unterricht im Griechiſchen.

(Fortſetzung.)

Zugleich Beurtheilung von:

1) Schulgrammatik der griechiſchen Sprache von A. Kühner. 2te Auflage. Hannover. 1843.
2) Schulgrammatik der griechiſchen Sprache von V. Chr. Fr. Voſt. Göttingen. 1844.

Wer die am Schluß des erſten Artikels ausgeſprochene Anſicht theilt, daß die griechiſche Rede einerſeits in ihrer ganzen äußerlichen Haltung, ſo zu ſagen, in ihren Bewegungen und ihrem Gebärdenſpiel ſich anders darſtellt als die römiſche, daß jene ein fein geiſtiges Leben unter der Form natürlicher, einfacher Anmuth, dieſe auch in ihrem äußern Anſtand eine ernſte, gemeſſene Würde offenbart, daß ſie andererſeits in ihrem inneren Organismus, obwohl ſie allerdings vieles mit dem Lateiniſchen gemeinſam hat, dennoch in nicht unweſentlichen Punkten von dieſer Sprache verſchieden iſt, der wird auch wohl geneigt ſeyn, anzuerkennen, daß jede der beiden Sprachen, wenn ihr Organismus in einer angemeſſenen wiſſenſchaftlichen Darſtellung vergegenwärtigt werden ſoll, einer verſchiedenen Darſtellung bedarf.

Für die Disciplin der Grammatik iſt gegenwärtig kaum eine Frage wichtiger, kaum eine verſchiedenartiger beantwortet, als die nach der angemeſſenen Anordnung ihres Stoffes. Nirgends herrſcht auf ihrem Gebiete größere Bewegung, größere Gährung. — Jene alte ſimple Ordnung, die auch die Syntax nach der Reihe der einzelnen Redetheile und ihren verſchiedenen Formen und Gebrauchsweiſen abhandelte, iſt als eine zu äußerliche, den Forderungen der

Wiſſenſchaft zu wenig entſprechende, in Unehren gekommen, und wird nur noch in Zumpts lateiniſcher Grammatik um ihres gediegenen Inhaltes willen ertragen. Damit ſchwindet auch jene Gleichförmigkeit der grammatiſchen Lehrbücher, die offenbar der Orientirung ſo förderlich war, wenn nicht der Wiſſenſchaftlichkeit zum Trotz und dem praktiſchen Bedürfniß zu Liebe jene Aeußerlichkeit der Behandlungsweiſe ſich immer wieder eindränge. Die gegebenen grammatiſchen Formen liegen mit logiſchen Abſtraktionen im Streit, welche das vorherrſchende Eintheilungsprincip abgeben ſollen. Eine zahlreiche Schule hat den von Becker in der Syntax der deutſchen Sprache angewandten Schematismus auf die lateiniſche und griechiſche Grammatik übergetragen *); andere, theils unabhängig von dieſer Richtung **), theils im Einklang mit ihr ***), fordern eine parallele Behandlung der deutſchen, lateiniſchen, griechiſchen Grammatik, ausgehend von der Vorausſetzung, daß dieſe drei Sprachen „im Innern eine ſeyen, und ſich nach durchgehenden Analogieen etymologiſch und ſyntaktiſch gleichmäßig entfalten“ ****), andere, weder dieſer, noch jener Anſicht huldigend †), verfolgen in Anordnung des grammatiſchen Stoffes ihren eigenen Weg.

Erwägen wir zunächſt, was von dem Gedanken einer Parallelgrammatik, oder wie es F. Thierſch ſelbſt ſpäter ermäßigte, einer parallelen Behandlung der drei Sprachlehren zu halten ſey, ſo iſt zwar gewiß zweckmäßig, wenn das Gleiche unter gleichen Namen, und möglichſt gleicher Ordnung aufgeführt, als Gleiches nachgewieſen wird, aber jene Vorausſetzung, daß die drei Sprachen „im Innern eine ſeien, und ſich nach durchgehenden Analogieen etymologiſch und ſyntaktiſch gleichmäßig entfalten“ iſt entſchieden grundlos, und die Forderung „die drei Grammatiken

*) Hieher gehören die griechiſchen Grammatiken von Kühner, und die Schulgrammatik von Roſt. 1844.

**) F. Thierſch, Verhandlungen der vierten Verſammlung der Philologen und Schulmänner zu Bonn. S. 30.

***) Roſt, Vorrede zu ſeiner Schulgrammatik.

****) Thierſch, Verhandlungen der dritten Verſammlung der Philologen und Schulmänner in Gotha. S. 115. Verhandlungen der vierten Verſammlung ꝛc. S. 30.

†) Hartung, griechiſche Schulgrammatik. Halle. 1840. K. W. Krüger, Griechiſche Grammatik für Schulen. 1. Heft. 1842. 2. Heft. 1843.

nicht nur in den Hauptlehren, sondern selbst in den Unterabtheilungen und Paragraphen übereinstimmend durchzuführen, ohne der Autonomie der einzelnen Sprache und ihrer Sprachlehre zu nahe zu treten" *), ist darum unmöglich zu verwirklichen.

Von solcher parallelen Behandlung könnte nur dann die Rede seyn, wenn die Formen der Sprache, deren sie sich zu Erreichung ihres Zwecks bedient, wenn die Funktionen, die diesen Formen zukommen, entweder einander durchaus entsprächen, oder wenn, wo die eine Sprache vor der anderen Formen voraus hat, doch wenigstens je zwei und mehr Formen der einen Sprache mit ihren Funktionen dem Gebiete einer Form in der andern Sprache gleich kämen. Nun gehen aber weder die Formen noch ihre Gebrauchsweisen einander durchaus parallel, und eine Anordnung, welche die grammatischen Formen der einen Sprache zu Grunde legen, die der andern daran anschließen wollte, würde der letzteren offenbar Gewalt anthun. Thiersch beruft sich **) darauf, „daß das Griechische, Lateinische, Deutsche ursprünglich nur Eine Deklination und Konjugation haben", nun gelte es, „den durch diese Wahrnehmung als einen gemeinsamen gebotenen Stoff in's Auge zu fassen, aus ihm die Verzweigung der Sprachen und mehrfachen Formen zu zeigen, und aus dem, was sich in ihnen als das Ursprüngliche darstelle, endlich einmal auf festere Bestimmung des Anomalen zu kommen." Aber jene Voraussetzung von Einer ursprünglichen Deklination und Konjugation, für die wohl vergleichende Forschung manches anführen mag, die aber jedenfalls jenseits der geschichtlich fixirten Erscheinung der griechischen, lateinischen, deutschen Sprache liegt, und jene Operation, die aus dem als ursprünglich Gesetzten, aus den etwa fingirten Formen das Gegebene in seiner Mannichfaltigkeit ableiten will — sie soll doch wohl nicht in den Kreis der Schule und eines Schulbuchs fallen? dagegen müßte sich die Schule alles Ernstes verwahren.

In der Syntax mag man dann immerhin eine parallele Anordnung der Hauptpartieen befolgen, den einfachen Satz von den verbundenen Sätzen unterscheiden, diese in parataktische und hypo-

*) Verhandlungen der vierten Versammlung ꝛc. S. 30.
**) Ebendaselbst.

taktiſche, und letztere nach ihren verſchiedenen Arten trennen, aber ſobald man näher in die Formen eingeht, deren ſich jede einzelne Sprache innerhalb eines gewiſſen logiſchen Gebietes bedient, ſo tritt ſofort die Differenz nicht blos des einzelnen Sprachgebrauchs, ſondern auch der ganzen Gliederung hervor, ſo daß der Verſuch zu paralleliſiren, je weiter er getrieben wird, nur eine um ſo größere Verwirrung anrichten, und eine um ſo größere Verkennung des eigentlichen Charakters der einzelnen Sprache veranlaſſen muß.

Wir mögen von den gegebenen grammatiſchen Formen, und dem ihnen zukommenden ſyntaktiſchen Gebiete, oder von gewiſſen logiſchen Verhältniſſen ausgehen, ſo muß ſich uns die Ueberzeugung aufdringen, daß die parallele Behandlung, wenn ſie für die poſitiven Erſcheinungen Achtſamkeit und Achtung genug hat, ſich auf die allgemeinere Eintheilung beſchränken muß.

Die griechiſche Sprache hat drei oblique Kaſus, die lateiniſche vier, die deutſche in ihrem gegenwärtigen Beſtande ebenfalls nur drei. Nun läßt ſich, um zunächſt den griechiſchen Genitiv mit dem Lateiniſchen zu vergleichen, wohl in vielen Punkten ein paralleler Gebrauch des lateiniſchen Genitivs nachweiſen, in andern (zum Ausdruck der Entfernung, zufälliger und weſentlicher — der Ungleichheit) entſpricht ihm der lateiniſche Ablativ, aber theils geht die lateiniſche Sprache in der Verfolgung einer Anſchauungsweiſe nicht ſo weit (ſie wendet z. B. bei den Begriffen herrſchen u. dgl. weder den Genitiv noch den Ablativ an), theils hat der griechiſche Genitiv ſonſt Funktionen, die weder dem Genitiv noch dem Ablativ im Lateiniſchen zukommen (Genitiv des Zielpunktes, des Raumes und der Zeit, durch welche ſich etwas erſtreckt), theils hat der lateiniſche Ablativ Funktionen, die nicht dem Genitiv, wohl aber dem Dativ im Griechiſchen entſprechen. Wie läßt ſich da von einer gleichmäßigen Entfaltung ſprechen und eine parallele Behandlung „ſelbſt in den Unterabtheilungen und Paragraphen“ durchführen? So bringt die verſchiedene Gliederung des Verbums in Betreff der **genera**, **tempora**, **modi** nothwendig auch eine verſchiedene Gliederung der ſyntaktiſchen Funktionen dieſer Verbalformen mit ſich. Dem griechiſchen Medium entſpricht bald das Paſſiv, bald das Aktiv im Lateiniſchen. Wenn im Lateiniſchen der Konjunktiv der verſchiedenen Tempora immer dieſelbe temporelle Bedeutung beibehält, wie ihr

Indikativ, so geben im Griechiſchen Konjunktiv und Optativ des Präſens und des Aoriſts nicht ſelten die temporelle Bedeutung, die ihrem Indikativ zukommt, auf; in den Modis tritt nun vollends eine ganz verſchiedene Gliederung ein; die gleichnamigen Modi haben keineswegs auch die gleichen ſyntaktiſchen Verrichtungen; der Optativ aber entſpricht bald dem Konjunktiv der Haupttempora, bald auch dem der Nebentempora im Lateiniſchen; Infinitiv und Particip endlich werden in einer Menge von Fällen gebraucht, wo dem Lateiniſchen ihr Gebrauch völlig fremd iſt.

Mag man nun aber auch von logiſchen Verhältniſſen als eigentlichem Eintheilungsprincip ausgehen, ſo ändert dieß die Sache nicht weſentlich. Denn um eine wahrhaft parallele Behandlung möglich zu machen, müßten immerhin innerhalb desſelben logiſchen Gebietes die einzelnen logiſchen Formen je durch entſprechende ſprachliche Formen vertreten ſein. Man vergleiche z. B. die Behandlung der Kauſalſätze im Griechiſchen mit der im Lateiniſchen. Während das Griechiſche in dem vollſtändig ausgebildeten Satz (auch dem Relativſatz, der in kauſaler Bedeutung ſteht), an und für ſich die Form der Behauptung gebraucht, mag nun die kauſale Verknüpfung mehr eine innerliche, im Subjekt gegebene, oder eine äußerliche und objektive ſein, wendet das Lateiniſche bei quum oder wo ein relatives Pronomen kauſale Bedeutung mit übernimmt, zum Ausdruck einer innerlichen Verknüpfung den Konjunktiv an, ganz dem verſchiedenen Begriff gemäß, der in beiden Sprachen dem Indikativ und dem Konjunktiv zukommt. Man betrachte ferner die Folgeſätze, wie dem lateiniſchen ut mit Konj. bald die verſchiedenen Formen des Behauptungsſatzes, bald der Infinitiv mit ὥστε entſpricht, und wie in dem einen und dem andern Fall eine ganz verſchiedene Anſchauungsweiſe zu Grunde liegt, und man wird ſich überzeugen, wie vieles fehlt, um von einer gleichmäßigen Gliederung der logiſchen Verhältniſſe reden zu können.

Es iſt aber in der That ſonderbar und unbegreiflich, wie man auf einem geiſtigen Gebiete, das uns, wenn irgend ein anderes, mit Achtung erfüllen muß, als hätte es keine ihm eigenthümliche Ordnung und Verfaſſung, als wäre es ein erobertes Gebiet, mit fremden Geſetzen ſchalten und herrſchen will, oder doch von der Nothwendig-

keit der eigenen logischen Abstraktionen dermaßen überzeugt ist, daß man nicht zweifelt, allenthalben den Widerschein der eigenen Denkformen zu entdecken. — Es war dieser Rationalismus wohl auch einmal ein nothwendiges Moment in der Entwicklung der Sprachwissenschaft, um an die Stelle äußerlicher Empirie, die nur von einem **usus tyrannus**, von willkührlichen Sprachsatzungen wußte, eine andere Betrachtungsweise zu setzen, welche die sprachlichen Erscheinungen an ihrer Gesetzmäßigkeit, als den natürlichen und nothwendigen Spiegel geistiger Thätigkeit begreifen wollte, und es ist vor allen G. Hermann, der, der Kant'schen Schule zugethan, zur Förderung ächter Sprachwissenschaft den Rationalismus in die Grammatik einführte. Es kann das außerordentliche Verdienst dieses Mannes — denn sicher hat, auch F. A. Wolf nicht ausgenommen, kein Philologe der neueren Zeit eine so weitgreifende Wirksamkeit geäußert — nicht dadurch geschmälert werden, wenn wir zu der Erkenntniß kommen, daß sein Weg nicht durchaus der richtige war. Man hatte sich's nicht anders denken können, als daß die Denkformen, die sich auf dem gegenwärtigen Standpunkte als die natürlichen und nothwendigen geltend machten, in allen Sprachen als die nothwendigen erscheinen und ihren Ausdruck finden müßten, und es konnte darum auch kein Zweifel entstehen, ob wirklich mit den Abstraktionen, welche die moderne Logik darbot, auch das innere Wesen der alten Sprachen sich erfassen lasse. — Jetzt, da an dem Beispiel der hebräischen Grammatik seit Ewald's verdienstvollen Leistungen recht klar vor Augen liegt, wie vergeblich und verkehrt es war, wenn man lange Zeit sich quälte, die, wie man meinte, nothwendige dreifache Anschauungsweise der Zeit als einer vergangenen, gegenwärtigen und zukünftigen, auch im Hebräischen zu Grunde zu legen, und wie man damit nichts als eine klägliche Verwirrung der eigentlich hebräischen Anschauungsweise erreichte, jetzt sollte auch für die Grammatik der beiden klassischen Sprachen recht klar und bestimmt der Grundsatz anerkannt und durchgeführt werden, daß Gesetz und Organismus der griechischen wie der lateinischen Sprache rein aus ihr selbst zu entnehmen ist, daß man nicht mit fremden, auf sie übergetragenen Abstraktionen, sondern allein durch Verläugnung seiner modernen Anschauungsweise und durch aufmerksame Beachtung der

eigenthümlichen Gliederung, der Formen und Mittel, die jene Sprachen beſitzen, und der Verrichtungen, die dieſen Formen zukommen, das Weſen derſelben zu erfaſſen vermag. Aus ihrem eigenen Prinzip muß jede Sprache begriffen werden, nicht aus einem fremden, denn nur jenes iſt die wahrhaft wiſſenſchaftliche Behandlung. In andern Disciplinen iſt der in ſie eingedrungene Rationalismus, der alles nur nach der Elle des eigenen Verſtandes abmaß, ſo ziemlich außer Geltung, das Poſitive iſt zu ſeinem Rechte gekommen, man will es aus ſich ſelbſt begreifen; — ſoll die Wiſſenſchaft der klaſſiſchen Sprachen es ſeyn, in der er ſeine letzte Zuflucht findet und behält? — Und Rationalismus iſt nicht minder die Anwendung des Becker'ſchen Schematismus, als die Uebertragung der Kant'ſchen Kategorieen, unfruchtbar beides für wiſſenſchaftliche Erkenntniß, unfruchtbar für praktiſche Erleichterung. — Was wollen wir doch mit der Grammatik fremder Sprachen? überall nur uns wieder finden, unſ're Anſchauungsweiſe, unſern Verſtand? oder nicht vielmehr die fremden Sprachen in ihrem eigenthümlichen Charakter kennen lernen, und aus den Gränzen unſrer nationalen Denk- und Anſchauungsweiſe hinaus treten? Wenn der unbeſtimmte, abſtrakte Menſchengeiſt in der nationalen Sprache zuerſt ein beſtimmter, ein freier und ein gebundener wird, frei, weil er aus der unbeſtimmten Allgemeinheit des Geiſteslebens zu beſtimmter Form, zur Klarheit des Bewußtſeyns emportaucht, gebunden, weil er eben nur in einer beſtimmten, nationalen Form zunächſt exiſtirt, ſo iſt es offenbar, daß die rechte Erweiterung und Vielſeitigkeit des geiſtigen Lebens vornehmlich damit gegeben iſt, daß man ſich in fremde Geiſtesformen ganz hinein zu leben vermag. — So kommen wir überall zu dem Satz zurück, daß jede Sprache aus ihrem eigenen Prinzip, in ihrem eigenen Leben begriffen werden müſſe, daß man ihrem ganzen Organismus von ſeinem Keime an bis in die äußerſten Triebe und Formen folgen, dadurch ein klares Bild von ihrer nationalen Gliederung gewinnen, und ſo fern dem leiblichen Organismus der geiſtige jedenfalls parallel gehen muß, von den grammatiſchen Formen aus auch die Eigenthümlichkeit der ſyntaktiſchen Verhältniſſe erkennen müſſe.

Gehen wir nun in eine Prüfung der beiden Schulgrammatiken von Kühner und Roſt ein, in welchen die eben beſprochenen Tendenzen, zu paralleliſiren und die griechiſche Sprache mit dem Netze des Becker'ſchen Schematismus zu faſſen, ihre Anwendung fanden, und die eine ausführlichere Beachtung in dieſer Zeitſchrift darum verdienen, weil ſie vor allen Verbreitung in der Schule anſprechen und gefunden haben, ſo erſcheint die Formenlehre der Kühner'ſchen Schulgrammatik, ſo weit ſich, ohne praktiſche Erfahrungen über deren Brauchbarkeit, blos aus ihrer Durchſicht urtheilen läßt, im Ganzen als das Ergebniß ſorgfältiger und fleißiger Benützung des vorhandenen grammatiſchen Materials; namentlich iſt es anzuerkennen, daß die Reſultate der vergleichenden Sprachkunde von Kühner mehr als von Roſt berückſichtigt wurden, und darum Anordnung und Darſtellung in mehreren Punkten bei Kühner richtiger erſcheint als bei Roſt. Zwar finden wir bei letzterem §. 41 aus der deutſchen Grammatik den Unterſchied zwiſchen ſtarker (d. i. hier dritter) und ſchwacher (d. i. hier erſter und zweiter) Deklination aufgenommen, allein es ſcheint dieß unpraktiſch, da es die Erkenntniß der griechiſchen Deklination nicht fördert, auch im Folgenden nicht weiter berückſichtigt iſt, und fehlerhaft, ſofern nicht beim Genitiv der vokaliſche Auslaut (*o*) der 2ten Deklination und des Masc. der 1ten mit dem konſonantiſchen (*ς*) der Fem. in der 1ten vermiſcht ſeyn ſollte, und ſo fern, wenn man als das Charakteriſtiſche der ſchwachen Deklination die ſchwächere, vokaliſche Endung annehmen will, wenigſtens zwiſchen dem Fem. der 1ten Deklination und der 3ten Deklination kaum ein Unterſchied ſich ergibt. Denn zwar hat der Nom. Pl. der 1ten Deklination vokaliſchen, der der 3ten konſonantiſchen Auslaut, aber es behält dagegen der Acc. Sg. der 1ten Deklination das *ν*, während er in der 3ten in den meiſten Fällen, d. h. bei konſonantiſchem Auslaut des Thema's *α* annimmt. Im Uebrigen iſt kein Unterſchied, denn auch bei der ſchwachen Deklination mußte als eigentliche (ſelbſt bei Plato noch häufig ſich findende) Endung des Dat. Pl. *σι* angegeben ſeyn, nicht *ις*. — Es befremdet aber dieſer bei der Deklination gemachte Unterſchied um ſo mehr, als er bei der Konjugation, wo er mit größerem Recht gemacht werden konnte, von Roſt nicht gemacht

iſt. — Namentlich in der 3ten Deklination hat Kühner durch die Rückſicht, die er auf die Reſultate der vergleichenden Sprachkunde nahm, die Richtigkeit und Klarheit der Auffaſſung gefördert; bei Roſt führt die Nichtbeachtung jener Reſultate einige Irrthümer und Mängel mit ſich. So mußte §. 47, 3 die Dehnung von ε und ο in η und ω vor ν und ρ als Erſatz für das aus euphoniſchen Gründen abfallende ς, nicht als eine weſentlich zweite Geſchlechtsbezeichnung betrachtet werden, vergleiche Kühner §. 52, 2. 6. Eben ſo war bei den Nominativausgängen ης und ως §. 47, A. 1) c und 5, ein auf ες und ος auslautender Stamm anzunehmen, der, weil aus euphoniſchen Gründen der Nom. nicht auf σς enden konnte, durch die Dehnung des Vokals einen Erſatz erhielt. Bedeutender iſt der damit zuſammenhängende Irrthum, daß auch an das Neutrum ς antrete §. 47, 4, weil derſelbe erſtlich die richtige Auffaſſung der Nom.-Endung ς, welche doch auch von Roſt als Charakter des Geſchlechtes, des Maſk. und Fem. bezeichnet war §. 47. 2., wieder ſtört, dann auch dem Neutrum das ς als Nominativzeichen völlig fremd iſt. Die im Sanskrit klar vorliegende Regel (vergl. Bopp **Gramm. crit. ling. sanscr.** §. 122), daß das Neutrum entweder das eine Thema darbietet, oder (und dieß bloß bei Themen mit dem Auslaute ă) m, den ſonſtigen Charakter des Akkuſativs, annimmt, hat vollkommen auch im Griechiſchen ihre Anwendung, nur daß der Sanskritendung **am** im Griechiſchen **ον**, wie im Lateiniſchen **um** entſpricht. Daß die Neutra γένος, ὄρος und dergl. nicht, wie Roſt will §. 47 A. 1. b, γενε, ὀρε zum Thema hatten, ſondern γενες, ὀρες (was dann in γένος, ὄρος umgelautet ward) zeigen die Formen ὄρεσφι, ὄχεσφι, da φι durchaus an den Stamm ſich anhängt (εὐνῇφι, πασσαλόφι, ναῦφι), was freilich wiederum von Roſt §. 130. 2 verkannt wird, indem er zwar die Regel aufſtellt: „Bei vokaliſch auslautenden Wörtern tritt das Suſtirum φι unmittelbar, bei konſonantiſch auslautenden Wörtern aber vermittelſt des Bindevokals ο (? πασσαλο, δεο iſt das Thema) an den Stamm," dann aber unter c) bei ὄρεσφι, ὄχεσφι die Einſchaltung eines σ annimmt. Dieſe Einſchaltung iſt aber §. 125. 2) b) mit nichts begründet. — Mit der Verkennung der eigentlichen Form des Neutrums hängt zuſammen die irrige Auffaſſung des Vokativs

§. 41 und 58. 2, wonach es scheint, als ob die Nominativform die eigentliche Form für den Vokativ sey. Auch für diesen sollte, wie Kühner thut, §. 53. 4, als Grundform der reine Stamm angenommen werden, der jedoch aus euphonischen Gründen, weil das Griechische viele Konsonanten im Auslaut nicht duldet, oft verändert werden müßte. Dabei waren allerdings die Fälle nahmhaft zu machen, in welchen die Nominativform für den Vokativ eintritt. Die Verkennung der Stammesendung ες hat ferner in der Rost'schen Schulgrammatik eine schiefe Darstellung der Komparationsformen τερος und τατος zur Folge. Nach der §. 58. 2. gegebenen Regel, daß den mit einem Vokal auslautenden Stämmen die Endung τερος, τατος unmittelbar angehängt wird, sollte man, da nach Rost σαφής zum Stamm σαφε hat, σαφέτερος erwarten; daß nun aber §. 58. 3 angegeben wird, bei den Adjektiven auf ης, deren Stamm auf ε aus laute, werde σ eingeschoben, ist eine willkührliche Annahme, indem die aus euphonischen Gründen veranlaßte Einschiebung der Sylbe ες nach dem auf ον auslautenden Thema diese angebliche Verstärkung einer Form ἕτερος nicht rechtfertigen kann. Hier (§. 82.), wie überhaupt in allen den berührten Punkten, hat Kühner darum die organischen Formen richtiger erfaßt, weil er vertrauensvoller als Rost die Ergebnisse der vergleichenden Sprachwissenschaft sich angeeignet hat. Bei der Lehre vom Komparativ freute es uns indessen, die Bildungen auf σσων statt κιον, χιον, διων, θιων bei Rost §. 59. 3. richtig aus einem Prinzip der Lautverwandlung erklärt zu sehen, das in den romanischen Sprachen in größerer Ausdehnung wirksam ward, aber auch in manchen einzelnen Fällen der griechischen Sprache (Ζεύς aus ΔιF, ζα aeol. für δια **Ahrens de dial. aeol. p. 45**, ἀρίζηλος für ἀριδηλος, ζυγόν für δυογόν **Plato Crat. p. 418. d.**) als eine Einwirkung des folgenden feineren und helleren Lautes auf einen vorhergehenden Gaumen- und Zungenlaut anzuerkennen ist. — Bei Bestimmung der Dualform des Artikels dürfte Kühner §. 91 durch die Angabe τώ (τά) τώ, τοῖν, ταῖν, τοῖν den wirklichen Gebrauch besser darstellen, als Rost §. 42 mit τώ, τά, τώ, τοῖν, ταῖν, τοῖν, wobei keine Anmerkung daran erinnert, daß auch für das Fem. τώ (und zwar dieses regelmäßig) und τοῖν gebraucht werde. Ueber

den Gebrauch der Formen ταῖν und τά, vornehmlich das erstere vergl. Hertlein Rec. von **Xen. Comment. ed. G. A.** Sauppe Zeitschr. f. d. Alterth. Wiss. 1838. S. 598. — Auch bei dem Verbum dürfte die Formenlehre der Kühner'schen Schulgrammatik in den einfach gehaltenen Definitionen der **genera** und **tempp. verbi** den Vorzug der Klarheit vor der Rost'schen voraus haben. Wenigstens lassen sich an den §. 69 und 70 der letzteren gegebenen Definitionen gar mancherlei Ausstellungen machen. Vom **Neutrum** oder **Intransitivum** wird §. 69. 3, c) gesagt, es werde durch dasselbe bezeichnet, „daß ein Gegenstand gleichmäßig eigene Thätigkeit übt, und fremde Thätigkeit in sich aufnimmt, z. B. der Säugling schläft ein (die Neigung zum Schlafen ist die Thätigkeit von Seiten des Säuglings; die körperliche Disposition, welche den Schlaf bedingt, ist die Einwirkung, welcher der Säugling ausgesetzt ist)." Das Beispiel selbst mag die Künstlichkeit der Definition belegen. Die Neigung, soweit hier überhaupt von ihr die Rede seyn kann, würde mit der körperlichen Disposition zusammenfallen. Zu einer gleich künstlichen Erklärungsweise müßte man bei den andern Intransitiven seine Zuflucht nehmen. Dem Gefühle der Griechen war dieß jedenfalls fremd. Sie unterscheiden zwar von der ἐνέργεια und dem πάθος ein Drittes, faßten aber dieses überhaupt als Zustand, als ein διακεῖσθαι, ἔχειν auf. — Eine Menge schiefer Bestimmungen enthält §. 70. Zu tadeln ist, daß der Begriff der Aussageform auf die attributive Verbindung und sogar auch auf den an und für sich als abstrakten Begriff aufgefaßten, also beziehungslosen Verbalzustand, den Infinitiv ausgedehnt wird. In dem Particip und den Verbaladjektiven auf τός und τέος liegt nichts über den Modus der Verknüpfung mit einem Gegenstand; es sind Modifikationen des Verbalbegriffs, die erst wieder, sie mögen als Attribute oder als Prädikate dienen, verschieden mit den Subst. verknüpft werden, in eine verschiedene Aussageform treten können. Fungiren sie als Prädikate, so entstünde, wenn in ihnen selbst schon eine Aussageform enthalten wäre, durch Hinzukommen eines Modus von εἰμί eine doppelte, beziehungsweise sich widersprechende Aussageform, z. B. δεδιδαγμένος εἴην, διδακτός ἐστι vereinigte nach Rost die Aussageform, welche die Eigenschaft als wahrgenommen

(Indik. und Part.) mit derjenigen, die sie als vorgestellt (Opt. und Verbaladj. auf τός) beilegt. Ebenso ist die Aussageform eines unselbständigen prädikativen Beisatzes nicht durch die Form des einzelnen Begriffes, sondern durch den Zusammenhang gegeben; οἱ σοφισταὶ διδάσκοντες kann eben so gut heißen: die Sophisten wenn, als: da sie lehren. Wie ferner jedes Substantiv in konkretem oder in abstraktem Sinn, als wahrgenommen oder als vorgestellt aufgefaßt werden kann, so natürlich auch das mit dem Subst. zu einer Einheit verknüpfte Attributiv. — Uebrigens trifft die Bezeichnung vorgestellt das Wesen des Verbaladj. auf τός nicht; denn die Bedeutung der Möglichkeit, die hierin liegt, gründet sich, wie der sonstige Gebrauch dieser Endung τός, tus zeigt (vergl. auch den Aorist der Erfahrungswahrheit) auf die faktische Wirklichkeit. Die Endung τέος aber bezeichnet nicht das vom Subjekt ausgehende Wollen und Begehren, sondern das in den objektiven Verhältnissen liegende Müssen. — Was die Auffassung der Modi (Kühner §. 104. Rost §. 70. 3) betrifft, so kann man die Definition des Indik. bei Kühner, daß derselbe „zur Bezeichnung einer Erscheinung oder Wirklichkeit diene", etwa annehmbar finden, die von Rost, daß der Ind. „die Aussage als wahrgenommen darstelle", ist einseitig. Denn wie könnte man Indikative, wie οἶδα, ἡγοῦμαι, λέγω, κελεύω auf natürliche Weise darunter begreifen? Ganz verfehlt ist in beiden Grammatiken die Definition des Konjunktivs und des Optativs. Wenn Matthiä „Ausf. Gramm. §. 512 Optativ und Konjunktiv zusammen als dem lat. Konj. entsprechend und als Ausdruck des blos Gedachten bezeichnete", wenn Buttmann Griech. Gramm. 14. Aufl. §. 139 den unglücklichen Gedanken hatte, daß „der Optativ ungefähr eben das sey, was im Deutschen und Lat. der Konj. des Impf. und Pluspf.", so faßte Kühner schon in seiner ausführlichen Grammatik die Irrthümer beider zusammen, und behauptet nun seitdem, §. 104. II. §. 258. b. „der Konjunktiv ist der Modus der Vorstellung, der Konjunktiv der historischen Zeitformen wird in der griechischen Grammatik Optativ genannt" (als läge die Differenz nur eben im Namen!) Er kann sich rühmen, für diese Ansicht Rost (seit der 6ten Aufl. seiner größeren Grammatik) gewonnen zu haben.

Leider ist mit diesen Bestimmungen für eine richtige Einsicht in das Wesen dieser Modi nicht das Mindeste gewonnen, vielmehr haben wir darin ein recht auffallendes Beispiel, wohin es führt, wenn man mit allerlei aprioriſchen, nicht aus der Sprache selbst geschöpften Abstraktionen oder mit Voraussetzungen einer nothwendigen parallelen Entwickelung der beiden klassischen Sprachen an diese geht. Jene Definition ist in keiner Weise, was sie seyn sollte, der adäquate, wissenschaftliche Ausdruck für den Eindruck, welchen ein Konj. oder Opt. auf den des Griechischen Kundigen macht. Die Bedeutung des Konj. kann nirgends klarer vorliegen als in dem **Conj. adhort. und delib.**, weil wir hier außer dem Begriff der Handlung die reine, mit nichts Anderem versetzte Kraft dieses Modus haben. Nun lese man etwa **Plat. Protag. p. 311, a.** *ἀλλὰ τί οὐ βαδίζομεν παῤ αὐτόν, ἵνα ἔνδον καταλάβωμεν; καταλύει δ' ὡς ἐγὼ ἤκουσα, παρὰ Καλλίᾳ τῷ Ἱππονίκου, ἀλλ' ἴωμεν. Καὶ ἐγὼ εἶπον, μήπω, ὦ γαθέ, ἐκεῖσε ἴωμεν, πρῳ γάρ ἐστιν, ἀλλά δεῦρο ἐξαναστῶμεν εἰς τὴν αὐλὴν καί περιόντες αὐτοῦ διατρίψωμεν, ἕως ἂν φῶς γένηται· εἶτα ἴωμεν.* Wer möchte behaupten, bei allen diesen Konjunktiven handle sich's nur um Vorstellungen des Redenden, und der Konj. stehe eben, weil „der Akt des Vorstellens als ein gegenwärtiger bezeichnet werde" (vergl. Kühner's Ausf. Gramm. §. 449. 2. b. a.) und weil „der Akt des Vorstellens, wenn er in die Gegenwart falle, der Wirklichkeit näher liege" (Ebd. §. 450. 2.), wer behaupten, in solcher der Wirklichkeit näher liegenden Vorstellung gehe der lebendige Gehalt jener Konjunktive auf? Ist ferner mit dem Worte Vorstellung das erschöpft, was in dem Konj. des Absichtssatzes, des Verbotes liegt? Schon die nahe Verwandtschaft des Konj. mit dem Imperativ hätte vor der Annahme jenes leeren Begriffs warnen sollen. Rost's Schulgrammatik §. 152. 4. b) betrachtet den Konj. in der Aufforderung und der Forderung als unentschiedenen Aussagesatz: *ἴωμεν*! „wir gehen, denk' ich = laßt uns gehen!" Wer auch bei dieser Gleichstellung nicht bedenklich werden sollte, wer selbst den unmittelbaren Eindruck dieses Konj., daß nicht eine bloße Vorstellung, nicht eine unentschiedene Aussage, sondern eine Tendenz, etwas zu verwirklichen in ihm liege, sich verbergen könnte, müßte doch durch die

Wahrnehmung, daß dieser Konj. der Forderung und der Aufforderung als Negation μή, dagegen der Konj., wo er (bei Homer) in Futuralbedeutung als Aussagesatz steht, der Natur der Sache nach οὐ bei sich hat, (Il. I, 262. VII, 197. XV, 349 f. Od. VI, 201 f. XVI, 437) jene von Rost versuchte Erklärungsweise widerlegt finden. — Geben wir für den Optativ zu, daß in sein Gebiet die reine Vorstellung, die beliebige Fiktion falle, so ist damit doch keineswegs die ganze Sphäre seines Gebrauchs angegeben, da sich der Wunsch nicht auf eine bloße Vorstellung reduciren läßt. — Was sollen wir aber zu der Paralleliſirung des Opt. mit dem lat. Impf. und Plusq. Konj., zu der Ansicht sagen, daß der Optat. nichts als der Konj. der hist. Tempora sey? Es ist kaum begreiflich, wie eine Ansicht, die mit den gewöhnlichsten, regelmäßigsten Gebrauchsweisen des Opt. in so offenbarem Widerspruch steht, oder doch nur auf die gezwungenste Weise sich mit ihnen vereinigen läßt, nicht blos einmal aufgestellt, sondern Jahre lang wiederholt und fortgesetzt werden konnte. Bereits im 1ten Heft dieser Zeitschrift ist von einem andern Ref. bei Anzeige der Elementargrammatik von Kühner darauf hingewiesen worden, wie wenig sich mit jener Ansicht der Opt. in den Wunschsätzen (in der ausf. Gr. §. 461 wird freilich γράφοιμι mit **scriberem**, γεγράφοιμι mit **scripsissem** paralleliſirt!) und den Bedingungssätzen vereinigen lasse. Es sind aber dieß bekanntlich nicht die einzigen Fälle, wo vom Standpunkt der Gegenwart aus der Optativ gebraucht wird, es finden sich Fälle der Art auch im Relativsatze **Xen. Cyr. 1, 6, 19** τοῦ μέν αὐτόν λέγειν, ἃ μὴ σαφῶς εἰδείη, φείδεσθαι δεῖ. **II, 4, 10. Plato de rep. VIII, p. 557, b.** u. a. ferner im Absichtssatze **Xen. Cyr. IV, 2, 45 Isocr. Phil. §. 154.** überhaupt aber wäre es eine oberflächliche, und wie aus dem Früheren erhellt, durchaus irrige Auffassung des Griechischen, wollte man annehmen, die Form dieser untergeordneten Sätze richte sich, nicht nach dem zu Grunde liegenden Gedanken, sondern rein äußerlich, wie man es seit Dawes annahm, nach dem Tempus des übergeordneten Satzes. Keinen anderen, tieferen Unterschied zwischen dem Konj. und dem Optativ anerkennen, als jenen temporellen, oder läugnen, daß ein wesentlicher Unterschied schon ursprünglich, so weit wir die Geschichte der

griechiſchen Sprache zurück verfolgen können, beſtanden habe, heißt die Natur der griechiſchen Sprache in einem wichtigen Punkt verkennen und mit Nichtbeachtung des vorliegenden Sprachgebrauchs, der von der älteſten Zeit an einen ſcharf ausgeprägten weſentlichen Unterſchied beider Modi zeigt, auf das Gebiet einer jenſeits aller Geſchichte verweilenden Einbildung ſich verſetzen.

Es ſind dieß die Fehler einer falſchen Methode, die mit vorgefaßten, ſonſther entlehnten Begriffen an die Erforſchung der Sprache geht, die hier insbeſondere es verſchmähte, den Begriff des Modus, wie es natürlich war, vor Allem aus deſſen einfachſtem, durch keine anderweitigen Beſtimmungen modificirten Gebrauch kennen zu lernen. — Bei den Paradigmen haben zwar beide Grammatiken den einzelnen Tempp., Roſt nur im Indik., Kühner durch alle Modi, die deutſche Bedeutung beigefügt, aber ſo ſehr dieß an und für ſich zu billigen iſt, ſo ſehr war hier Sorgfalt zu empfehlen, damit nicht Irrthümer veranlaßt werden, und um ſo gründlicher, je tiefer ſich gerade die memorirten Paradigmen einprägen müſſen. Hier iſt nun weder aus dem Gebrauche des Aoriſts, noch aus den über ihn von Roſt §. 71. 2. und §. 151. 6. gegebenen Beſtimmungen einzuſehen, warum ἔτυψα, ἔτυπον von ihm durch „ich ſchlug einſt" überſetzt wird. Ebenſo ſonderbar gibt Kühner für ἐβούλευσα an „ich rieth (ganz allgemein)", welche Angabe ſich auf ſeine völlig ſchiefe Auffaſſung des Aoriſts und des Impf. in ihrem Unterſchiede von einander (§. 256.) gründet. Es iſt ein aus der deutſchen Grammatik Beckers herübergenommener Irrthum, daß das Impf. immer eine vergangene Thätigkeit in Beziehung zu einer andern ſetze, und zwar ſie als gleichzeitig mit dieſer bezeichne (was ebenſowohl dem deutſchen und lateiniſchen, wie dem griechiſchen Sprachgebrauch entgegen iſt), wonach dann dem Aoriſt die Beſtimmung bleibt, die Vergangenheit ganz allgemein, ohne alle Nebenbeziehung auszudrücken. Noch größere Mißverſtändniſſe dürfte die Ueberſetzung des Konj. und Opt. bei Kühner veranlaſſen. Wenn hier eine den ganzen Gebrauch erſchöpfende Ueberſetzung unmöglich war, und man nicht lieber, wie Roſt, auf eine kurze Ueberſetzung verzichten wollte, ſo mußte eine einſeitige, und zwar die gewählt werden, die bei einfachem Gebrauch des Modus ohne Beifügung von ἄν

oder einer Konj. statt hat; also der Konj. *βουλεύω*: ich will rathen, laß mich rathen! soll ich rathen? *(μὴ) βουλεύῃς* du sollst (nicht) rathen, *βουλεύοιμι*, *βουλεύσαιμι* riethe ich, möge ich rathen! Statt dessen sehen wir den griechischen Konj. Präs. und Perf. durch die gleichnamigen Formen der deutschen Konjugation, den Konj. des Aorists durch den Konj. des Perfekts übersetzt, während der Konj. der Haupttempora im Deutschen ohne Konjunktion vornehmlich die oblique Rede bezeichnet, wofür der griechische Konj. nie steht. So muß auch die Uebersetzung *βουλεύοιμι* ich riethe, *βουλεύσαιμι* ich hätte gerathen, zu einer falschen Vorstellung von der Bedeutung dieser Optative führen.

Wir können die Lehre von den Modis und Tempp., mit der wir bereits in das Gebiet der Syntax übergetreten sind, nicht verlassen, ohne noch einen Irrthum der Kühner'schen Schulgrammatik zu berühren, der einen recht auffallenden Beleg gibt, wie mißlich ein unbedachtes Paralleliſiren sey. Es wird §. 327. alles Ernstes die lateinische Regel der **consecutio tempp.** auf das Griechische übertragen. Kaum kann man die Natur des Griechischen und zugleich die des Lateinischen gründlicher verkennen. Denn im Lateinischen bezieht sich die Regel von der **consec. tempp.** doch wohl nur auf die im Konjunktiv stehenden Nebensätze, und sie hängt mit dem Gebrauch des lateinischen Konj. zusammen, wonach derselbe den abhängigen Satz als wesentliche Bestimmung, als inhärentes Moment des regierenden Satzes darstellt, das keine selbstständige Bedeutung für sich, sondern nur Bedeutung für den regierenden Satz hat. Daher im Lateinischen die durch die innige Verknüpfung herbeigeführte Kongruenz der Zeiten. Daß aber dieser Gebrauch des Konj. oder Opt. (mit Ausnahme einzelner Fälle des Opt., wo derselbe als Bezeichnung des abstrakten, rein gedachten Begriffs erscheint) dem Griechischen abgeht, ist eben bei jener von Kühner und Rost angenommenen Theorie über den Konj. und Opt. durchaus verkannt worden. Wenn die Schulgrammatik von Rost jenen Irrthum in Betreff der Tempp. vermeidet, indem sie §. 176. ausdrücklich hervorhebt: „Vielmehr bestimmt sich die Aussageform des Nebensatzes rücksichtlich des Tempus nach der Natur der in dem Nebensatze selbst enthaltenen Aussage", so setzt sie doch hinzu: „rück-

sichtlich des Modus aber nach dem Verhältniß, in welchem der Inhalt des Nebensatzes zu dem Inhalt des Hauptsatzes steht" und verfällt dadurch gleich der Kühner'schen Schulgrammatik §. 333, 3. 4. §. 336, 5. 7. in einen andern schon besprochenen Irrthum, da auch die Modalität des Nebensatzes im Griechischen nur durch die Form des in ihm selber auszudrückenden Gedankens bestimmt ist.

Was die Anordnung der Syntax betrifft, so haben die Schulgrammatiken von Kühner und von Rost das mit einander gemein, daß sie zuerst vom einfachen Satz handeln, hiebei die Funktionen, welche den verschiedenen Redetheilen und Wortformen an sich und überall zukommen und die Regeln angeben, welche durch die Verbindung der Wörter herbeigeführt werden (Kongruenz), ferner die Erweiterung des Satzes durch Attribut und Objekt besprechen. Hierauf folgt bei beiden die Lehre von den verbundenen Sätzen, welche nach dem Verhältniß der Beiordnung (parataktisch verbundene Sätze) und der Unterordnung (hypotaktisch verbundene Sätze) geschieden werden. Auch haben beide Grammatiken gegen das Ende einen Abschnitt über gewisse Idiotismen des Griechischen. — Die Rost'sche Eintheilung hat dann das voraus, daß sie den einfachen Satz in Aussagesatz, Fragesatz, Heischesatz scheidet, während bei Kühner die Fragesätze unter den Anhang c. IX. verwiesen sind, der Heischesatz aber beim Konj. Opt. Imp. §. 259. abgehandelt wird. Wollte man die Theilung befolgen, die in der Sprache selbst vorliegt, so mußten in dem unabhängigen Satze Behauptung, Aufforderung, Forderung, Wunsch unterschieden werden, da für diese vier Satzformen besondere sprachliche Formen ausgeprägt sind. Dagegen hat der Fragesatz keine eigenthümliche Form, sondern es geht (durch Ton und Partikeln angedeutet) die Behauptung oder die Aufforderung in die Frage über. Die abhängige Frage gehört aber jedenfalls nicht unter das Kapitel vom einfachen Satze. — Außerdem scheinen etwa folgende Abweichungen bemerkenswerth. Bei Kühner wird zum Schluß des einfachen Satzes Cap. IV. von dem Pronomen als Subj. Präd. Attribut und Objekt, Cap. V. von dem Infinitiv und Particip als Objekt und Attribut, Cap. VI. von dem Adverbialobjektiv gesprochen; bei Rost sind die beiden ersten Kapitel anderwärts untergebracht; vom Pronomen ist besonders die Rede

§. 155. „Eigenthümlicher Gebrauch einiger attributiver Wortarten: demonstrative Pronomina, Artikel, possessive Pronomina" obwohl das Demonstrative keineswegs an und für sich attributiv ist, sondern selbstständig als Subjekt und Objekt stehen kann. Die untergeordneten Sätze theilt Kühner in Substantivsätze, Adjektivsätze, Adverbialsätze; Rost in attributive (adjektivische und adverbialische) und Transitivsätze (Objektivsätze, untergeordnete Konsekutivsätze, Finalsätze). Rost äußert sich nun zwar über die von ihm gewählte Anordnung Vorrede S. VI. folgendermaßen: „Ich selbst habe ein Zeugniß für die Zweckmäßigkeit dieser Methode in dem doppelten Umstande gefunden, daß mir erstens nie ein Zweifel darüber beiging, an welcher Stelle jede Hauptlehre der Syntax und jeder einzelne Satz einer Hauptlehre ihren Platz finden müsse, und daß zweitens jeder Versuch, den hier für die Erläuterung des griechischen Sprachidioms befolgten Schematismus für die deutsche oder die lateinische Sprache in Anwendung zu bringen, ohne alle Schwierigkeit gelang;" indessen es wird wohl auch andern außer dem Ref. in beiden Beziehungen manches Bedenken aufsteigen. Schon in den voranstehenden Bemerkungen ist Einiges nahmhaft gemacht worden, das nicht schicklich untergebracht scheint, oder wovon man nicht einsieht, warum es gerade diese Stelle erhielt. Ueberhaupt aber kämpft diese, wie die Kühner'sche Schulgrammatik, mit der Schwierigkeit, das, was über das syntaktische Gebiet der verschiedenen Redetheile und grammatischen Formen im Allgemeinen zu sagen ist, schicklich in dem Netze unterzubringen, das sie vom Satze und dessen logischen Verhältnissen ausgehend angelegt haben. So sehr es zu billigen ist, wenn in der Syntax auch dieser Gesichtspunkt zu seinem vollen Rechte kommt, so kann es doch nicht passend erscheinen, wenn die alte Methode, der Reihe nach die syntaktischen Funktionen der einzelnen Redetheile und grammatischer Formen darzulegen, völlig aufgegeben, dadurch einerseits, sofern man jenes Princip streng aufrecht halten will, Zusammengehöriges zerrissen, andererseits für Manches, das in verschiedener logischer Bedeutung auftritt, keine sichere und nothwendige Stelle gefunden wird. Vielmehr dürften wohl die Mißstände, die mit der neuen Methode verknüpft sind, dadurch vermieden werden, daß zuerst nach der Ordnung

der grammatiſchen Formen, deren weſentliche ſyntaktiſche Bedeutung und das Gebiet, innerhalb deſſen ſie fungiren, angegeben, dann zu dem logiſchen Geſichtspunkte übergegangen und die Lehre vom einfachen und zuſammengeſetzten Satz ſammt den hier eintretenden Begriffen abgehandelt würde. So muß es bei Roſt gleich zu Anfang der Syntax auffallen, wenn §. 144., wo von der „Bezeichnungsform des Subjekts" gehandelt wird, Anm. 1. von dem „Uebergang adjektiviſcher Wörter in einen Subſtantivbegriff", Anm. 2. vom „Plural der Abſtrakte", Anm. 3. von „andern pluraliſchen Bezeichnungen ſtatt der deutſchen ſingulariſchen", Anm. 4. vom „Singular in collektivem Sinne" die Rede iſt, alles Dinge, die das Subjekt als ſolches nichts angehen, und ebenſowohl beim Prädikat und Objekt beſprochen werden konnten. Kühner hat den Inhalt von Artikel 1. unter dem attributiven Satzverhältniſſe §. 263., indem er ohne Noth bei dem zum Subſt. erhobenen Adjektiv eine Ellipſe annimmt. Das Uebrige Art. 2—4 Abgehandelte wird bei Kühner §. 243. „Bemerkungen über einige Eigenthümlichkeiten im Gebrauche des Numerus" als Anhang der Lehre von der Kongruenz zuſammengeſtellt, hat alſo, wie manches Andere, ſeine nothwendige Stelle in dem gewählten Schematismus nicht gefunden. Bei Kühner folgt nun §. 244. die Lehre vom Artikel, weil ſich dieſer mit dem Subjekt verbinde, wobei indeſſen zugegeben wird, daß auch in jeder anderen Beziehung das Subſt. den Artikel bei ſich haben könne. Roſt hat den Artikel nebſt dem demonſtrativen Pron. bei den attributiven Erweiterungen des Subjekts §. 155. untergebracht; aber ſo wie man nicht begreift, warum gerade beim Subjekt, ſo entſpricht dieſe Betrachtungsweiſe des Artikels als eines attributiven Wortes wohl etwa dem demonſtrativen Gebrauche desſelben — obwohl er auch in dieſem Sinn bekanntlich ſubſtantiviſch ſteht — nicht aber dem eigentlichen Gebrauch als Artikel, vermöge deſſen ein Begriff als Subſtanz bezeichnet wird, eine Bedeutung des Artikels, die ſich z. B. bei Erhebung adjektiviſcher Begriffe zu Subſtantiven, ferner im Verhältniß des Subjekts als der Subſtanz zum Prädikat als dem Accidens, in Wiederholung oder Unterdrückung des Artikels bei nachfolgenden Subſtantiven, nachdem das Voranſtehende mit dem Artikel bezeichnet war, bemerklich macht. — Ueber-

haupt befremdet es, daß Roſt Attribut und Appoſition unter den Erweiterungen des Subjekts §. 154. behandelt, obwohl 2. richtig geſagt wird: „Attribut nennt man jeden zu einem ſubſtantiven Worte gemachten Beiſatz, welcher zur Individualiſirung deſſelben dient". Richtiger ſpricht Kühner §. 262—266. von dem attributiven Satzverhältniß beſonders. — Beide Grammatiker führen ferner nach bisherigem Herkommen bei der Lehre vom Paſſivum (K. §. 251, Art. 4. 5. R. §. 150. Art. 1—3.) zugleich mit auf, wie beim Paſſiv die Perſon oder Sache, durch die eine Handlung zu Stande kommt, ausgedrückt werde, obwohl dieß genau genommen beim objektiven Verhältniſſe abzuhandeln war. In gleicher Weiſe gehörte die Erſcheinung, daß das Griechiſche, das dem Aktiv im Genitiv oder Dativ beigegebene entferntere Objekt bei der Verwandlung ins Paſſiv als Subjekt auffaſſe, ſobald einmal die Syntax nach logiſchen Verhältniſſen angeordnet werden ſollte, unter die Lehre vom Subjekt, nicht zum Paſſiv, wohin ſie der Bequemlichkeit wegen von beiden Grammatikern (K. §. 251, 4. R. 150, 7.) gebracht worden iſt. Dem zu Grunde liegenden logiſchen Geſichtspunkt gemäß ſollte der Genitiv theils unter dem attributiven, theils unter dem objektiven Satzverhältniß beſprochen ſeyn, wie denn Kühner §. 265. beſonders von dem attributiven Genitiv handelt, indeſſen in der Anmerkung beifügt: „Eine tiefere Einſicht in die Lehre von dem attributiven Genitiv kann erſt in der Kaſuslehre gewonnen werden. Um daher die Lehre vom Genitiv nicht zu theilen, ſind hier nur einige allgemeine Bemerkungen gegeben": Roſt berührt §. 154, 2. den attributiven Gebrauch des Genitivs, behandelt aber, obwohl er §. 161, 1. vom Genitiv überhaupt die Definition gibt, er ſei „der Kaſus des durch einen Subſtantivausdruck determinativen Attributs" die ganze Lehre vom Genitiv unter der Lehre vom Objekt. — In allen dieſen und noch mehreren Punkten erwies ſich alſo die wiſſenſchaftliche, von logiſchen Verhältniſſen ausgehende Anordnung der Syntax als nicht genügend und unausführbar, und es hätten dieſe Abweichungen von dem aufgeſtellten Princip wohl Zweifel über den Werth dieſer Methode erwecken ſollen.

Wir müſſen indeſſen noch an einigen andern Beiſpielen aus der Lehre von den hypotaktiſchen Sätzen zeigen, wie der auf die

griechiſche Sprache übertragene Schematismus die natürliche Darlegung ihres eigenen Organismus und ſomit die Erkenntniß der Sprache ſelbſt ſtört. Roſt handelt §. 177. von den „adjektiviſchen Attributivſätzen, gewöhnlich relative Sätze genannt". Nun laſſen ſich aber nicht alle Relativſätze als Attributivſätze betrachten. Man mag den relativen Satz als ein zu einem Satz erweitertes Adjektiv oder Adverb betrachten, d. h. die relative Satzform mit jenen Wortformen paralleliſiren; damit iſt über ihre logiſche Funktion noch nichts entſchieden; vielmehr, ſowie das Adjektiv zum Subſtantiv und als ſolches auch Subjekt und Objekt werden kann; ebenſo kann der relative Satz unmittelbar die Stelle eines Subjekts oder Objekts vertreten, und es wäre unnatürlich, überall, wo z. B. der Relativſatz mit ὅστις, ὅς ἄν u. dgl. ein Subjekt oder Objekt vertritt, denſelben als Attribut eines ausgelaſſenen Subſtantivs betrachten zu wollen. Auffallend iſt ferner auch die Bezeichnung adjektiviſche Attributivſätze, mit der Angabe, daß ſie die Umſchreibung eines, einem Subſtantiv beigelegten Attributs enthalten, während doch auch die relativen Adverbia mitbegriffen werden. Wenn §. 175, 4. angegeben iſt, das Attribut ſey adjektiviſcher Natur, ſofern es Attribut des Subjekts oder des Objekts ſey, und adverbialer Natur, ſofern es Attribut des Prädikats ſey, ſo geht aus dieſer Beſtimmung eben für viele Fälle klar hervor, daß der durch ein relatives Adverb eingeleitete Satz Attribut eines Prädikats, mithin adverbiales Attribut iſt, z. B. **Xen. Ag. VI, 5.** *τοὺς γὰρ συμμάχους ἀεὶ πλέον ἔχειν αὐτῶν ἐμηχανᾶτο, ἐξαπατῶν μὲν ὅπου καιρὸς εἴη, φθάνων δὲ ὅπου τάχους δέοι, λήθων δὲ ὅπου τοῦτο συμφέροι.* Eben ſo bei ὡς, ὅπως und andern Adverb., und gewöhnlich, wo das relative Adverb auf ein vorhergegangenes demonſtratives Adverb ſich bezieht, wie namentlich in dem §. 177, Artikel 6. angeführten Beiſpielen der relative Satz offenbar auf das Prädikat ſich bezieht, und ein Adverb vertritt. Hier hat alſo der Wunſch, die relativen Adverbia nicht von den übrigen Relativen zu trennen, die Abweichung von der beabſichtigten logiſchen Eintheilung, damit aber ein Mißverſtändniß der logiſchen Bedeutung der einzelnen Satzformen verſchuldet, während doch jene Eintheilung gerade damit empfohlen wird, daß man auf die Erkenntniß, welche Funktion jeder Satz übernehme, und welche

Wortart er vertrete, großen Werth legt. Bei Kühner §. 335 ff. sind die Sätze mit relativen Adverbien richtiger zu den Adverbialsätzen gezogen, wodurch zwar die Relativa von einander getrennt werden, insoferne aber kein Nachtheil entsteht, als namentlich die Zeitadverbien doch ausgeschieden werden mußten, die sich hinwiederum von den relativen Adverbien nicht trennen lassen. Uebrigens trifft der von Kühner und Rost zwischen den adjektivischen und den adverbialen Sätzen gezogene Unterschied das Wesen der griechischen Sprache insofern nicht, als er in ihrer Gliederung nicht hervortritt, in keiner besonderen Satzform seinen Ausdruck gefunden hat. Sätze, die in ihrer Form und Verknüpfung mit dem regierenden Satze einander ganz ähnlich sind, können unter verschiedene Rubriken fallen, z. B. in Xen de rep. Abth. II, 4. *παραπλεῖν γάρ ἐξεστιν ὅπου ἂν μηδεὶς ᾖ πολέμιος, ἢ ὅπου ἂν ὀλίγοι*, welcher Satz mit Kühner konsequent auch von Rost unter die adverbialen Sätze zu rechnen wäre, könnte *ὅπου ἄν* vertauscht werden mit *ἐν αἷς ἂν χώραις*, und ohne allen für Inhalt und Form wesentlichen Unterschied ginge der Satz unter die adjektiven Sätze über. Während nun so die relativen Sätze unter sich und die adjektivischen (Relativ)Sätze von den Zeit- und Bedingungssätzen getrennt sind, obwohl die Konstruktion aller dieser Satzarten ganz parallel geht, sind dagegen von Kühner und Rost die Kausalsätze unter die Rubrik der adverbialen Sätze mit den Zeit- und Bedingungssätzen zusammengestellt, obwohl sie syntaktisch sich wesentlich von letzteren unterscheiden, insofern die Kausalsätze der Natur der Sache nach nur die verschiedenen Formen der Behauptungssätze aufnehmen können. Es ist also nicht einzusehen, was für die Erkenntniß der griechischen Sprache durch Aufstellung jener Unterschiede gewonnen wird, welche dem Griechischen selbst fremd sind. — Einer andern Inconvenienz begegnen wir bei den Substantivsätzen (nach Kühner §. 328 — 230.) oder transitiven Sätzen (nach Rost §. 184. 186.). Es werden unter diesen Namen theils die mit *ὅτι* und *ὡς*, theils die mit Absichtspartikeln eingeleiteten Sätze begriffen. Indessen wie einerseits für *ὡς* geltend gemacht werden muß, daß es nach griechischer Anschauung unstreitig einen Adverbialsatz einleitet, indem selbst da, wo es gleich *ὅτι* ein Objekt angibt, die Bedeutung wie oftmals noch ganz deutlich

vorliegt, so sind andererseits die Absichtspartikeln ὡς, ὅπως, ὅφρα, ἵνα entschieden relative Adverbien, und wer sich auf den Standpunkt griechischer Auffassungsweise begeben wollte, könnte aus diesen Sätzen keine Substantivsätze machen. Man begreift auch nicht, warum nicht unter den adverbialen Sätzen eine besondere Klasse zu Angabe der Art und Weise angeführt werden konnte. Wir können aber gerade auch bei den Finalsätzen wahrnehmen, wie die bei der Syntax zu Grunde gelegte Eintheilung ein Hinderniß wird, das in der Sprache selbst Zusammengehörende zusammenzustellen. Der auf den griechischen Sprachgebrauch gerichteten Beobachtung kann es nicht entgehen, wie vielen Ausdrücken und ganzen Sätzen der Infinitiv beigegeben wird, um Ziel, Zweck, Bestimmung einer andern Handlung zu bezeichnen, und wie hierin Absicht und Folge noch ganz ungeschieden beisammen liegen; es kann ihr nicht entgehen, wie auch ὥστε und ὡς mit Infinitiv ebensowohl die Absicht als die Folge einer andern Handlung bezeichnen, und wie öfter schwer bestimmt werden kann, ob gerade diese oder jene Bedeutung zu Grunde liegt; es kann ihr endlich nicht entgehen, daß auch zwischen ὥστε, ὡς mit Infinitiv einerseits und dem bloßen Infinitiv andererseits keine feste Gränze sich ziehen läßt, daß sich eine Menge von Fällen findet, wo statt des bloßen Infinitivs, der das Gewöhnlichere wäre, ὥστε mit Infinitiv und umgekehrt, wo für ὥστε mit Infinitiv als die gewöhnlichere Konstruktion der bloße Infinitiv gebraucht wird. Demnach wird diejenige Grammatik, die von dem Grundsatz ausgeht, ihre Anordnung aus der Sprache selbst, die sie behandelt, zu schöpfen, Absichts- und Folgesatz, die sich auf gewissen Gebieten gar nicht trennen lassen, unter einem gemeinsamen Begriff als Finalsätze zusammenfassen und zeigen, wie sich aus ursprünglicher Einheit die beiden verschiedenen Satzformen herausbilden, bis sie im Absichtssatz mit ἵνα und Konj., Opt., Ind. und dem Folgesatz mit ὥστε und Ind. am weitesten aus einander treten. Rost stellt uns zwar §. 183—186. die verwandten Satzarten: Objektiv-, Konsekutiv-, Final-, (Absichts)-Satz zusammen; dennoch tritt wenigstens in seiner Darstellung ihre sprachliche Verwandtschaft nicht gehörig hervor. Vielmehr zeigt die Bestimmung §. 185, 5. „Die Griechen bringen Konsekutivsätze mit ὥστε oft auch in solchen Verbindungen zur Anwendung, wo die deutsche

Sprache einen Finalsatz zu Angabe des Zwecks gebraucht", daß ihm der Gedanke einer ursprünglichen Einheit der Finalsätze und der Konsekutivsätze (mit Infinitiv) fern lag. Bei Kühner ist um des gewählten Schematismus willen das Zusammengehörige ganz aus einander gerissen. Unter dem Namen Substantivsätze sind die von Rost sogenannten Objektivsätze mit den Finalsätzen (Absichtssätzen) §. 328—330. zusammenbegriffen. Die Konsekutivsätze, obwohl sie die Absichtssätze so nahe berühren, sind §. 341. als dritte Gattung der kausalen Adverbialsätze aufgeführt, wobei indessen zugegeben wird, daß sie häufig als Substantivsätze anzusehen seyen.

Muß es nun bei jeder näheren Prüfung sich aufdrängen, wie der in diesen Grammatiken gemachte Versuch, den syntaktischen Stoff der griechischen Sprache wissenschaftlich nach den logischen Verhältnissen des Satzes zu ordnen, eben auch den wissenschaftlichen Anforderungen, die von dem aufgestellten Princip aus gemacht werden müssen, nicht genügt, so darf man um so mehr die Ueberzeugung wiederholt aussprechen, daß nur diejenige Behandlung und Anordnung des syntaktischen Stoffes, welche dem eigenen Organismus der griechischen Sprache sich am nächsten anschließt, ebensowohl die wissenschaftlichste ist, wie sie die Erkenntniß der Sprache am meisten fördert.

Dem Zweck und der Sphäre dieser Zeitschrift gemäß glaubte ich meine Beurtheilung mehr auf gewisse Grundansichten und Voraussetzungen, auf die Richtung und Methode beider Schulgrammatiken beschränken, als eine Reihe einzelner Berichtigungen und Zusätze geben zu müssen. Zu solchen würde sich zwar manche Gelegenheit dargeboten haben, aber die Billigkeit erfordert, anzuerkennen, daß freilich jedem einigermaßen selbstständigen Forscher bei der weiten Ausdehnung und dem mannigfaltigen Reichthum der griechischen Sprache dergleichen Berichtigungen und Nachträge nicht schwer werden können. Obwohl ich nun anderweitige Vorzüge an beiden genannten Grammatiken gerne anerkenne, so schien es mir doch bei der Verbreitung, welche die Kühner'sche Grammatik gefunden hat, und die Rost'sche ohne Zweifel finden wird, nothwendig, einige tiefer greifende Irrthümer derselben zu bezeichnen und zur Vorsicht beim Gebrauche zu rathen.

Maulbronn. Bäumlein.

2.

Lehrgang für den ersten Unterricht im Lateinischen.

Ehe dieser mit einem für Schüler und Lehrer erfreulichen Erfolge begonnen werden kann, muß die Geisteskraft des Knaben soweit erstarkt und vorgeübt seyn, daß er den neuen Lernstoff ohne große Anstrengung zu bewältigen vermag. So natürlich dieß scheint, so nothwendig scheint es doch auch, diese Voraussetzung nicht unerwähnt zu lassen, weil immer noch vielfältig zur Plage der lieben Jugend dagegen gehandelt wird.

Unerläßliche Vorübungen sind:

fertiges Lesen und Schreiben der Muttersprache, ziemlich viel Reinheit von Schreibfehlern, Sicherheit in den vier Rechnungsarten (im Kopf und auf der Tafel) in gleich- und ungleichbenannten Zahlen, lieber auch noch in Brüchen; Kenntniß der Wortarten und Satzglieder von einfachen und zusammengesetzten Sätzen, Kenntniß der Beugung und Abwandlung, alles dieß in deutscher Sprache. — Je mehr sonst des sächlichen Wissens, der Anschauungen und Uebungen am Stoff, der unmittelbarer Erkenntniß nahe liegt, vorhanden ist, desto besser.

Eine Sicherheit aber in den unerläßlichen Vorkenntnissen ist bei gewöhnlicher Entwicklung der Geisteskräfte, ohne Ueberspannung der reizbaren, jetzt eben sich rascher ausbildenden Gehirnnerven nicht vor Vollendung des neunten Jahres zu erwarten. Also ist es auch kein nachhaltiger Gewinn, dessen sich der Lehrling noch in seinem 25., geschweige denn im 50. Jahr, wo sich die mißhandelte Natur rächt, wenn sie nicht jeder Mißhandlung zu trotzen vermag, noch erfreuen wird, wenn man mit ihm vor dieser Zeit die kunstmäßige Erlernung einer fremden Sprache beginnt.

Noch beſſer wäre der Anfang des Lateinlernens im 10. Jahre, wenn dem nicht einige ſchwer zu beſeitigende Beſorgniſſe, ein Drang von gewiſſen Umſtänden im Weg wären.

Wenn nun begonnen wird, welche Lehrart iſt zu wählen?

Die Gründe, welche für die Hamilton'ſche Lehrart zum Voraus ſprechen, hat Rektor Schmid in Eßlingen in einer Einzelſchrift und Widerlegung eines Gegners ſo lichtvoll, überzeugend und vollſtändig aufgeſtellt, daß ich wenigſtens dieſer Lehrart im Voraus geneigt ſeyn muß. Deſſen ungeachtet findet ſie nicht reißenden Eingang in den Schulen. Warum? Wenn ſie überwiegenden Vortheil, ja bei dem Mangel zweckmäßiger, für dieſe Lehrart eingerichteter Lehrbücher nicht geradezu Nachtheil bringen ſoll, ſo erfordert ſie einen ſehr gewandten, lebendigen und unermüdlichen Lehrer (ſage: Collaborator), mit guter Bruſt, der des Stoffes und der Form vollkommen Meiſter iſt, der ſeine Schüler in der ſcheinbaren Unordnung immer nach ſelbſtgezeichnetem Plan ſicher dem Ziele zuführt; der es verſteht, die Lernenden zu eigenen Abziehungen des Allgemeinen zu leiten, und nicht zu lang und nicht zu kurz bei den Erſcheinungen der Vielheit zu verweilen, der in der Mutterſprache gewandt, in Regeln lateiniſcher Sprachlehre einſichtsvoll, und in der Wortbildung und Begriffsentſtehung der lateiniſchen Sprache bewandert iſt.

Alle dieſe Erforderniſſe treffen nicht in allen Lehrern zuſammen, und in ſehr wenigen von denen, welchen die Handhabung dieſer Lehrart zukommen müßte, welche die Anfänger zu unterrichten hätten. Denn das wird ohnehin ſchwerlich Jemanden beigehen, daß man mit Vorgerückteren die wörtliche, oder gar eine zwiſchenzeilige Ueberſetzung lateiniſcher Leſeſtücke nebſt Nachahmung der lateiniſchen Wortſtellung fortſetzen ſolle. Nein, ſobald die Kinder den Mund ſelbſt finden können, laſſe man ſie allein eſſen; kleine Mißgriffe kommen Anfangs bei ihnen vor, man mag ihre Selbſtthätigkeit hinausſchieben, ſo lange man will. Ja man hindere auch keinen Schüler, der eine zwiſchenzeilige Ueberſetzung vor ſich hat, gleich friſchweg, ſo er es will und vermag, eine gutdeutſche Ueberſetzung vorzutragen.

Aber ich habe bisher auch noch kein Lehrbuch nach Hamilton'ſcher Lehrart geſehen, das ſeinen Stoff ſo ordnet, daß der Schüler

in Sätzen zuerſt ſolche Formen anſchaut und deren Regelmäßigkeit mit dem Verſtand unter Mithülfe des Lehrers abzieht, deren Anſchauung und Abziehung ihm als Grundlage des Fortſchrittes zur Anſchauung des Satzbaues, wie ferner zum Verſtändniß aller übrigen lateiniſchen Rede dienen kann und ſoll. Ich kenne kein ſolches Hamilton'ſches Leſebuch, das mit Beiſpielen für Beugungs- und Abwandlungsformen beginnt, weiter durch die Satzlehre hindurchſchreitet und ſo fort zum Ueberſetzen der lateiniſchen Muſterſchriften leitet, und das bei dieſem Gang gleichmäßig Uebungen in Verdeutſchung und Verlateinung darbietet; lauter Wege, die ſich bei der gewöhnlichen Lehrart in ihrer Weiſe als ſicher zum Ziele führend erprobt haben. Warum läßt man bei der alten Lehrart vorher Deklinationen und Conjugationen und Comparation, auch Präpoſitionen lernen und geht dann zu einem ſyntactiſchen Curs über, und verbindet ſtets Expoſition und Compoſition mit einander? Was will der kleine und große Bröder und der beiſpielfette Gröbel? Sie wollen durch Anſchauung und Einübung der am öfteſten vorkommenden Formen und Regeln zu weiterem, freierem Leſen vorbereiten?

Dieſer Anfang und Fortſchritt hat gewiß ſeine guten Gründe für ſich. Nur noch beſſer ſcheint es mir, wenn auch dem Lernen der Deklinationen und Conjugationen und ſyntaktiſchen Regeln die Anſchauung vorhergeht und aus dieſer erſt das Allgemeine abgezogen wird und ſelbſt vom Schüler ohne Mühe abgezogen werden kann. Daneben iſt es kein geringer Gewinn, wenn durch Anſchauung und Gehör dem Schüler das Abweichende der lateiniſchen Wortſtellung, Zuſammenſetzung, Wort- und Begriffsbildung zum Bewußtſeyn kommt; und ein weiterer Gewinn iſt es, wenn das zum Bewußtſeyn Gekommene durch eine anſprechende, kurze und klare Faſſung, ja durch gebundene Rede und Reim ins Gedächtniß gebunden wird; wenn man anders Verſe und Reime bekommen kann, welche die Regeln kurz und klar faſſen.

Die Ausarbeitnng eines Leſe- und Lehrbuches nach dieſen Anforderungen, das einem Lehrer ſchon durch ſeine Anordnung und Einrichtung den Gang vorzeichnet und der Selbſtthätigkeit, Geſchicklichkeit und Kenntniſſeentfaltung des geſchickteſten Lehrers doch noch übergenug freien Spielraum läßt, habe ich mir vorgenommen und

es ist bereits ein Theil desselben fertig und an Schülern erprobt. Ein günstiger Erfolg muntert mich auf, so fortzufahren. Dasselbe könnte vermöge seiner Einrichtung auch beim gewöhnlichen Lehrgang leicht gebraucht werden; einige besondere Vortheile können es Lehrern zur Anwendung empfehlen, die das vom Verstand der Verständigen Abgezogene ihren Schülern zuerst mittheilen wollen. Solche dürfen nur die um einige Seiten rückwärts stehenden Beugungsmuster und Regeln vorwärts kommandiren, und nach ihrem Willen verwenden. Die Beispiele bleiben dieselben, die zwischenzeilige Uebersetzung kann dann den Dienst einer Präparation, besser als die von den meisten Schülern aufgeschriebene Präparation versehen.

Das Lehrbuch beginnt mit zwei kurzen, sehr leichten Absätzen (oder §§.) über Gott, Welt und Mensch, über Eltern, Kinder und Verwandte.

Die zwischenzeilige Uebersetzung ist hier durchaus, und in den folgenden Absätzen soweit beigefügt, als nicht alte, im Bisherigen schon da gewesene Wörter vorkommen. Auf solche vorgekommene Wörter wird unter der Linie zurückgewiesen durch zwei Zahlen (z. B. 24, 15.), durch die Zahl der früheren Seite und ihrer Linie. Die Linien sind nämlich auf allen Seiten beziffert.

Die zwischenzeilige Uebersetzung wählt soviel als möglich die Grundbedeutung des Worts, auch bei abgeleiteten und zusammengesetzten Wörtern, z. B. **impiger**, unverdrossen; **dē-sĕs**, niedersäßig; **in-ers**, unkunstig; **i-gnavus**, unemsig; **pri-scus**, **pri-stinus**, eh-malig; **ant-iquus**, vormalig; **vetus**, **vetustus**, alt; **senex**, Greis; **soll-ers**, ganzkunstig; **solli-citus**, ganz-erregt: **tintĭn-abulum**, Klingklangzeug; **frumentum**, Genießmittel; **difficilis**, mißmachlich; **comes**, Mitgänger; **invideo**, (neidisch) hinein-sehen; **poenitet**, es strafelt; **luna**, die Leuchterin; **planeta**, Irrstern; **cadaver**, Fallstück (Aas) —. Solche Einschlüsse sind wirklich neben beigefügt; — **papaver** heißt Mohn, weil die Wurzel davon nimmer zu finden ist. Vielleicht heißt es: ein Ding mit Blättern (vergl. **pampinus**) nämlich zum Klatschen. Solche unsichere Ableitungen erfahre kein Schüler; die sichern aber ihm vorzuenthalten, wenn er sie leicht gelegenheitlich lernen kann, scheint mir fehlerhaft. **Diluculum**, Auseinanderlichteln (Morgendämmerung); **crepusculum**, Helldunkel

(Abenddämmerung) u. ſ. w. Wo kein Einſchluß beigefügt iſt, wird der Schüler den wahren Namen leicht finden und ſich des Errathens freuen, oder wird ihm der Lehrer mit einem leichten Wink darauf helfen können. **Animus** heißt Hauch, Seele, Geiſt, Gemüth, Muth, Herz, Sinn, Geſinnung; welche Ueberſetzung die richtige iſt, wird der Schüler entweder ſelbſt bald zu entſcheiden wiſſen, oder vom Lehrer erfahren. **Committere** wird überſetzt: zuſammenſchicken; im Einſchluß ſteht entweder: liefern, oder: begehen, oder anvertrauen u. ſ. w.

Auf ſolche Weiſe iſt dem ermüdenden, verdrießlichen, zeitraubenden, zerſtreuenden und irreführenden Aufſchlagen im Wörterbuch vorgebeugt; die gewonnene Zeit kann der Schüler zum Wiederholen und Auswendiglernen der ganzen Stücke verwenden und er thut das viel lieber, als das Präpariren. An Uebungen ſeines Urtheils wird es dennoch nicht im Mindeſten fehlen. Die Einleitung in die Wortbildung, die ſo leicht von Statten geht, wird zugleich den beſten Grund legen zur Unterſcheidung der ſinnverwandten Wörter.

Die Sätze ſollen nun, nachdem das Lateiniſche geleſen iſt, wörtlich nach der zwiſchenzeiligen Ueberſetzung ein- bis zweimal gegeben werden, zweimal wenigſtens ſolche, die in der Wortſtellung vom Deutſchen viel abweichen. Dadurch wird die Eigenthümlichkeit der lateiniſchen Wortſtellung dem Schüler bald gäng und geb.

Wer darauf Nichts hält, der mag die wörtliche Ueberſetzung nicht vortragen laſſen; aber die zwiſchenzeilige wird ihm dann jeden Falls den Hauptzweck der Präparation aus dem Wörterbuch erfüllen.

Unter allen Umſtänden aber **muß** nothwendig, ehe weiter gegangen wird, eine richtig deutſche, ja nach Erforderniß ſogar eine gute freie Ueberſetzung des Satzes vom Schüler unter Anleitung des Lehrers gegeben und vom nachfolgenden, ſage: nachfolgenden Schüler wiederholt werden. Dieß Verfahren iſt, wie ganz natürlich, ſo auch unerläßlich. Auch mögen nachher, — in ſelteneren Fällen vorher, — die Satzglieder genannt und auseinander geſetzt werden. Doch halte ich nicht für gut, das bei allen Sätzen und durch den ganzen Lauf des Buchs vorzunehmen, ſondern nur ſo oft und ſo weit, daß die richtige und gewandte Ueberſicht der Satzgliederung gewonnen wird.

So also wird ein ganzer Absatz durchgemacht, hernach von den Schülern richtig deutsch schriftlich übersetzt, die Zurückübersetzung gelernt und zuletzt unter Vorsagen des gut Deutschen und gleich darauf der zwischenzeiligen Uebersetzung durch den Lehrer — mündlich hergesagt oder auf die Schiefertafel aufgefangen. Später kann auch zur stillen Beschäftigung aus dem Hefte, das die Uebersetzung enthält, schriftlich zurückübersetzt werden, nur geht das Anfangs nicht wohl an.

Man rückt nicht weiter, als bis die Schüler die beiden ersten Absätze sicher inne haben.

§. 3 enthält eine deutsche Aufgabe zur Verlateinung mit lauter Worten und Verbindungen der beiden ersten §§. (oder Absätze), doch in neuem Zusammenhang. Unter der Linie ist durch Zahlen auf Seite und Linie, wo die Worte schon vorgekommen sind, zurückgewiesen und zugleich durch die nach lateinischer Art gesetzten Worte in kleinster Schrift die Wortstellung anzuschauen.

Solche Verlateinung auch erfreut den Schüler, weil sie ihm leicht ist und sogleich den Gewinn seines bereits errungenen Wissens zu schmecken giebt, weit mehr als die Todtengerippe der Deklinationen, die ihn mit schrecklichen, hohlen Augen anschauen. Die Einweihung in diesen Geheimdienst ist den meisten Schülern schrecklicher, als die Einweihung in die eleusin. Mysterien gewesen seyn mag.

§. 4—9 folgen abwechselnd Absätze für Verdeutschung und Verlateinung, theils mit zwischenzeiliger Uebersetzung, theils mit lateinartiger Wortumstellung und nöthigen lateinischen Wörtern. Sie enthalten in lauter leichten Sätzen Beispiele über die I. Beugung (mit Ausschluß der griechischen Formen). Gegen den Schluß erst folgt ein Beugungsmuster, eine Reimregel über die Fallendungen der I. Beugung, eine Reimregel über das Geschlecht der Wörter in der I. Beugung, endlich eine Reimregel über die Stellung des lateinischen Beiworts und Zeitworts. Alles dieses ist bereits angeschaut und eingeübt, das Bewußtseyn der Regeln muß von selbst erwacht seyn, jetzt soll es zur Deutlichkeit gebracht und ins Gedächtniß gebunden werden.

Zur Beurtheilung aller mögen ein für allemal die Regeln über die I. Beugung mitgetheilt werden. Sie heißen so:

1) — ă — ǣ — ō̆ und — am — ă — ā	Stehen in der ersten da.	Mehrzahlendungen sind dieß:	— ǣ und — ārum — īs — ās — īs

2) Weiblich sind die mehrsten
Wörter nach der ersten,
Außer was schon offenbar
Nach dem Sinne männlich war.

3) Das Beiwort wird hinter das Hauptwort gesetzt;
Das Zeitwort steht meistens im Satze zuletzt.

§. 12 — 23. sind Beispiele über die **II.** Beugung, abwechselnd in Verdeutschung und Verlateinung. Gegen das Ende ein Beugungsmuster von, **vir**, **puer**, **ager**, **dominus**, **bonum**, und Anleitung zur Beugung der Beiwörter auf — **us**, — **a**, — **um** und — **er**, — **era**, — **erum**, sowie auf — **er**, — **ra**, — **rum**. Dazu Reim über die Fallendungen, ferner über Beugung aller Neutra, endlich über den Vocativ.

§. 24 — 37. Eben solche Beispiele über die **III.** Beugung. §. 38 Beugungsmuster nebst Reim über die Fallendungen. Diese Musterbeugungen sind in 12 Abtheilungen geordnet und eine reiche Sammlung von auserlesenen Beispielwörtern ist beigegeben. Nach denselben Abtheilungen geordnet folgen zuvor die Uebersetzungsbeispiele nach einander.

§. 39. Satzbeispiele und hintendrein Reimregel über den Genitiv auf — **um** und — **ium**.

§. 40 — 44. Satzbeispiele und hintendrein Reimregel über **Acc.** auf — **im** und **Abl.** auf — **i**.

§. 45 — 50. Beispiele je mit nachfolgender Reimregel über das Geschlecht der Wörter vermöge der Bedeutung, über **Neutra** vermöge der Endung, über die Geschlechtsendung — **or**, — **is**, — **er**, — **ex**, — **ix**, — **ur**, — **o**, — **do**, — **go**, — **tio** oder — **sio**, — **tudo**, — **tas**, des wachsenden — **es**, des **ūs**, über Einsylber mit verstärktem Auslaut, und über alle übrigen Einsylber.

§. 51 — 58. Satzbeispiele über die IV. Beugung, am Schluße Beugungsmuster, Reim über die Fallendungen, über — **ubus**, über **Neutra** auf **u**, über die Beugung von **domus**, über das Geschlecht der Wörter auf — **us** in **II.** und **IV.**

§. 59 — 61. Ebenso **V.** Beugung.

Von da an folgen von Zeit zu Zeit Fabeln und Erzählungen, unter die übrigen Uebungen gemischt, und nach Form und Inhalt zweckmäßig auserlesen, zur Verdeutschung und zum Theil auch zur Verlateinung eingerichtet. —

Und so schreitet das Lehrbuch weiter durch die Vergleichungsstufen, Umstandswörter, Fürwörter, Zahlwörter, **sum**, **lego** und die zusammengezogenen Zeitwörter, Perfektsbildung, unregelmäßige Zeitwörter, Wortbildung und endlich Satzlehre.

Stets bleibt der Grundsatz festgehalten: Kein Musterwort, keine Regel, ehe denn durch Anschauung von Einzelfällen in Sätzen die Abziehung des Allgemeinen vorbereitet, ja der Schüler von selbst zu eigner Abziehung fast genöthigt ist. Dann erscheint dem Schüler weder das Beugungsmuster, noch die Regel als verdrießliches böhmisches Dorf, sondern als willkommene Erleichterung und Befestigung des zu Lernenden. Die Beispiele aber werden besonders Anfangs so oft wiederholt und nach verschiedenen Beziehungen auseinandergesetzt, bald durch Uebersetzung, bald durch Zurückübersetzung, bald durch Herausfinden der Beugungs- und Wandlungsendungen, bald durch Zerlegung in die Satzglieder, daß sie der Schüler ohne besondere Anstrengung, fast gelegenheitlich auswendig lernt. — Ebendamit erlangt er einen Wörtervorrath, und die Wörter, die er weiß, haben zugleich alle in ihm Leben und er wird sie auch in Zukunft richtig zu gebrauchen wissen, ohne durch die Vieldeutigkeit eines deutschen Ausdrucks sich irre machen zu lassen, ohne Schloß mit **claustrum** zu übersetzen, wenn es **arx**, oder **regia** ist, ohne eine alte Frau je mit **femina antiqua** zu geben. Fast so weit, als beim Aufschlagen zur Präparation, ist auch der Umweg und so ermüdend sind die möglichen irreführenden Nebenwege beim Auswendiglernen einzelner (aus aller Satzverbindung herausgerissener) Wörter und Redensarten, sei es aus einem etymologischen oder nicht etymologischen Wörterbuch, oder aus der Präparation oder aus einer planmäßig

zum Auswendiglernen eingerichteten Wörtersammlung. **Experto crede Ruperto.**

Leseſtücke aber und Beiſpiele für Sprachregeln, die ſo ganz faſt auswendig gelernt werden müſſen, gehen, da ſie in den weichen, faſt noch unbefruchteten Kindergeiſt eingedrückt werden, tief hinein, ſie gehen ins Lebensmark über und begleiten den Menſchen bis ins Grab. Dieſe Bemerkung wird faſt Jeder an ſich ſelbſt beſtätigt finden. Keine im ſpätern Leben aufgenommene oder ſelbſterzeugte Vorſtellung oder Gedankenreihe, keine Philoſophie oder ſonſt mit Ernſt erlernte Wiſſenſchaft haftet feſter, unauslöſchlicher. Mich wenigſtens wird die Einzelvorſtellung: **columba timida** (die nicht einmal ein Gedanke iſt), und manche ähnliche wenigſtens während meiner irdiſchen Wallfahrt nimmer verlaſſen, — ja noch mein einſtiges Greiſenalter mit ihrem Glanz erhellen, weil ſie mir aus einem Elementarbuch ſchon in meinem ſiebenten Jahr eingepfropft worden iſt. — Was lernen wir daraus?

Es wird uns auf's Gewiſſen gebunden, daß wir die liebe zarte Jugend nicht mit Trebern oder Spülicht aus unſerer gelehrten Küche nähren ſollen, ſondern mit reiner, zarter und doch kräftiger Speiſe. Die Beiſpiele, woran ſie latein. Sprachlehre lernt, ſeyen zwar leicht und, ſoviel als möglich, der Faſſungskraft angemeſſen, aber nicht ſchal und platt, und gar noch neben ihrer Plattheit verworren, wie wir ſie in ſo vielen, ſonſt mehrfach lobenswerthen Lehrbüchern finden. Sie ſollen, wenn ſie nun einmal als einzelne Gedanken auftreten müſſen, was an ſich kein Nachtheil für dieſes Alter iſt, jeder für ſich enthalten einen vollſtändigen und ſelbſtſtändigen, möglicher Weiſe auch ohne eine Ergänzung verſtändlichen Gedanken, eine die Einbildungskraft angenehm reizende Anſchauung, oder merkwürdige geſchichtliche oder erdkunkliche Thatſache, oder eine Lehre für das Herz, inhaltsreich genug, um in dem Geiſte eines Menſchen durch ſein ganzes Leben zu ruhen, ohne ihn als nichtswürdiger Ballaſt zu beſchweren. Dieſem Grundſatz hat Jakobs in ſeinen Leſebüchern gehuldigt und ihre Vorzüglichkeit beſteht großen Theils darin. Wer aus dieſen gelernt hat, wird ſie als ſeine Freunde bis ins Alter lieben und ehren. Wenn ich keinen Pfennig mehr hätte, wären ſie mir nicht feil. Als Präzeptor trauerte ich

ſtets darüber, daß ich meiſtens genöthigt war, andere Lehrbücher zu gebrauchen.

Nach obigen Anforderungen trachtete ich nun, die Beiſpiele in dem von mir gearbeiteten Lehrbuche zu wählen und zuſammen zu ſuchen, und ich habe darin wenigſtens für die Aufgaben zur Verdeutſchung ungefähr $^2/_3$ der Beiſpiele aus lateiniſchen Muſterſchriften in gebundener und ungebundener Rede, im Uebrigen Sprüchwörter und Kernſprüche, und nur nothgedrungen ſelbſtgemachte Beiſpiele.

Noch ein wichtiges Bedürfniß für angehende Lateiner, das in allen bisherigen Lehrbüchern ganz vergeſſen iſt, habe ich berückſichtigt. Ich habe im Anfang wenigſtens das Zeitmaß auf allen Sylben angegeben, und laſſe meine Schüler genau nach dieſer Bezeichnung und meinem Vorgang leſen, und ſiehe da, wie die Alten ſungen, ſo zwitſchern auch die Jungen. Ich laſſe alſo nicht leſen **sensus** der Sinn und **sensus** des Sinnes und die Sinne, ſondern das Letztere = ſenſuhs; nicht **nătūrā** die Natur (ähnlich wie **stătūrā**, von dem Wuchſe), ſondern = nahtuhrā. Nicht **făcilē**, ſondern **făcilĕ**; **condĭtio**, dagegen **ērudītio**.

Es iſt kein ſo großer Fehler, ob es gleich ein Fehler iſt, fazile ſtatt fakile; vinum ſtatt winum; optumus, zitumus faziundus ſtatt optümus, kitümus, fakiündus; kondizzio ſtatt kondit$^{(u)}$io zu leſen; — als die Vernachläßigung des urſprünglichen und richtigen Sylbenmaßes. Sein ängſtliches Feſthalten iſt wichtig, durchgreifend, von guten Folgen, und nicht blos an ſich richtig. Darum iſt es der Mühe werth, die wenigen im Wege ſtehenden Hinderniſſe der richtigen Ausſprache nach urſprünglichem Zeitmaß zu beſeitigen und zu überwinden.

Auf das Zeitmaß der Sylben legten Römer und Griechen viel mehr Gewicht, als alle unſere neueren Sprachen, wo die Betonung eine größere Rolle ſpielt. Das deutet ſchon die ganze Art des Versbaues an. Und wie gar ſelten verändert ſelbſt die Arſis Etwas am Sylbenmaß eines Worts, wie gar ſelten gegenüber von deutſchen Verſen. Theſis und Betonung ändern gar Nichts daran. Im Deutſchen iſt der Ton ſo einflußreich, daß er ſelbſt Mitlauter-

häufung mit leichter Mühe überwindet und die mittlere Sylbe in Handlungen in gebundener und ungebundener Rede kurz gesprochen werden kann und muß. Das Wörtlein oft und viele ähnliche können bei uns in demselben Verse kurz und lang gebraucht werden, und zwar nicht wie das lateinische vĕl, das immer ein kurzes e hat und nur durch Mitlauterhäufung das Maß einer langen Sylbe ausfüllen kann, sondern ganz ohne Rücksicht auf Mitlauterhäufung und mit einziger Rücksicht auf Ton, Nachdruck oder Arsis. Im Lateinischen ist jede Sylbe fest bestimmt, und was auffallend ist, sie ist in dieser festen Bestimmung bei allen Dichtern verschiedener Zeitalter gleich und keiner weicht davon (mit so wenigen Ausnahmen, daß davon nicht zu reden ist, wie quātuor, pūlex). Ver ist dem Römer unter allen Umständen = wehr. Nur color, obgleich es hinten lang seyn sollte, calcar, obgleich es von calcāre abgekürzt ist, und ähnliche bekommen eine kurze Endsylbe, weil hier das endungslose Ende des Stamms die Stelle einer Endung vertritt. — Der ängstlichste Gebrauch eines Gradus ad Parnassum kann einen Schüler oder Lehrer jetzt nicht so sicher vor Schnitzern gegen das Sylbenmaß bei seinem Versmachen behüten, als alle lateinischen Dichter ohne alle besondere Vorsicht davor bewahrt wurden. Was schützte sie so selbst bei vielsylbigen und bei seltenen Wörtern? Nichts Anderes, als ihr Gehör. Mit der Muttermilch empfingen sie die richtige Aussprache und hörten in ihrem Leben keine andere. Nătūrā statt des richtigen nātūră zu hören, mußte dem Römer so sonderbar klingen, als wenn wir einen sagen hörten: Náhturr, rĕgīnā (statt rēgīnă) klang ihm wie uns das verzerrte Wort: Könihginn. Unter mālum verstand der Römer gewiß nie Etwas Uebles, sondern Etwas Gutes. Frŭtex war ihm Nichts als ein Géhbüsch.

Wir aber verketzern die lateinischen Wörter kläglich. — Nun was schadet's? Nichts als das: Wenn wir Verse wollen machen lernen, so müssen wir einen theuern Gradus kaufen, müssen die theure Zeit mit Aufschlagen vergeuden, müssen uns abmühen, um nur Verse kandiren zu lernen, und lernen Verse nie so leicht und gut und fast nie so ganz ohne schülerhaften Ton lesen, als wenn wir von Anfang an richtig lesen gelernt hätten. Ja wir müssen zweierlei Aussprachen der Wörter lernen, eine besondere für's Lesen der

gebundenen, und eine für die ungebundene Rede, zwei Aussprachen, die einander gegenseitig hindern.

Wollen wir bei manchen uns zweifelhaften Sylben ihr Zeitmaß sicher erkunden, so müssen wir einen lateinischen Vers aus dem Keller unseres Gedächtnisses heraufholen, und uns vorskandiren, oder wenn alle Stränge reissen, ein Wörterbuch aufschlagen. Aber auch hier finden wir gar oft Nichts, oder die vorletzte nur bezeichnet oder einen Druckfehler. Unglücklicher lateinischer Dichter, wenn du nicht einen Gradus mit seinen Belegversen stets in deinem Gefolge hast! Ja wenn wir Nichts, als die Entfernung des Gradus aus der Schule, der eine Beschwerde und ein Faulheitspolster und Gedankenlosigkeitslehrer zugleich ist, so wäre Grund genug, das leichte von mir vorgeschlagene Mittel anzuwenden und beharrlich zu verfolgen.

Nun möchte man einwenden, **mălum** werde wie **măllum** lauten. Ich gebe zu: auf ähnliche Art, aber nicht auf gleiche. Manchmal wird der Hörende einige Mühe haben, solche Aehnlichkeiten zu unterscheiden, aber nicht mehr Mühe, als wenn er **mālum** für Apfel sowohl als für Uebel hören muß. Daß auch bei Griechen der einfache Mitlaut nach kurzem Selbstlaut einem verdoppelten Mitlaut ähnlich tönte, beweist der Umstand, daß Wörter wie ὅσα in Versen dasselbe Zeitmaß ausfüllen, wie ὅσσα. In unsern Ausgaben findet sich dann auch wirklich ὅσσα; ob richtig oder falsch, will ich nicht entscheiden.

Was die Gedächtnißreime betrifft, so kann ich mich so weit rühmen, daß sie die Regel meist so kurz, scharf, deutlich und anwendbar fassen, als ich sie irgend in ungebundener Rede gefaßt fand, und daß sie leicht und gerne von den Schülern gelernt werden. Ich habe in dieser freien Kunst des grammatischen Reimens gegen früher bedeutende Fortschritte gemacht. Uebrigens wird nicht beabsichtigt, daß die Regel unter keiner andern Form, als unter der des Reims dem Schüler gegeben werden soll. Er soll sie vielmehr selbst mit Hülfe des Lehrers abziehen, so scharf als möglich. Der Reim kann nachher zum leichteren und sichereren Behalten dienen.

Für Zulässigkeit des Reims führe ich an, was Göthe in seiner Schrift: „Aus meinem Leben. Dichtung und Wahrheit" p. 11. sagt: „die Grammatik mißfiel mir, weil ich sie nur als willkürliches

„Geſetz anſah. Die Regeln ſchienen mir lächerlich, weil ſie durch „ſo viele Ausnahmen aufgehoben wurden, die ich alle wieder be„ſonders lernen ſollte. Und wäre nicht der gereimte „„angehende „Lateiner"" geweſen, ſo hätte es ſchlimm mit mir ausgeſehen. „Doch dieſen trommelte und ſang ich mir gern vor. So hatten „wir auch eine Geographie in ſolchen Gedächtnißverſen, wo uns „die abgeſchmackteſten Reime das zu Behaltende am Beſten ein„prägten z. B.

Ober-Yſſel viel Moraſt,
Macht das ganze Land verhaßt."

So hoch aber Göthe's Gedichte über Wagemanns Reimen, ſo hoch ſtehen meine Reime über denen des alten Buches „der angehende Lateiner." Und ich bin auch ſo frei, von meinen geographiſchen und chronologiſchen Gedächtnißreimen je ein Müſterlein beizulegen:

a) Gerölle, Mergel, Lehm und Sand
Erfüllt das tiefe Norddeutſchland.

b) 400 vor Chr.
Verurtheilt wie ein Staatsverbrecher
Trinkt Sokrates den Schierlingsbecher.

Die Reventlow-Eythſche Weiſe, die Zeitrechnung ins Gedächtniß zu bringen, iſt nach meiner Meinung für Schüler zu hoch, für Seminariſten zu niedrig und für beide eine verdoppelte Mühe.

Sollten meine bisher angegebenen Grundſätze und der hienach beſtimmte Lehrgang bei Schulmännern Beifall finden, ſo wäre ch geneigt, ein ſolches Lehrbuch in den Druck zu geben. Vălē, lectŏr ămīcĕ!

Sammet.

3.

Robertson's Sprachanstalt in Paris und seine Lehrmethode.

Herr Pfarrer Steinbeis in Stethen am Heuchelberg macht uns in einer Brochüre: „die Robertson'sche Methode — die beste für den Sprachunterricht — Heilbronn bei Drechsler 1845" mit einer Lehrmethode bekannt, welche allmählig anfängt auch in Deutschland sich Bahn zu brechen und besonders von Solchen sehr empfohlen wird, welche an sich selbst die Erfahrung gemacht haben, mit wie wenig Schwierigkeit sich eine Sprache gründlich erlernen läßt, wenn sie so betrieben wird, daß der Schüler stündlich seine Fortschritte wahrzunehmen Gelegenheit hat und sich mit stets zunehmender Freude und Lust nach der Stunde sehnt, in welcher er seine Kenntnisse erweitern kann. — Dieß bezweckt die Robertson'sche Methode; ob und wie weit sie diesen Zweck erreicht, stellen wir dem Urtheil deren anheim, welche diese Methode entweder an sich selbst erprobt oder den Versuch gemacht haben, Andere darnach zu unterrichten. Die Schüler Robertson's oder seiner Mitarbeiter sprechen sich fast einstimmig dahin aus, daß sie auf gründliche, bildende und leichte Weise in kurzer Zeit mit einer Sprache vertraut worden sind, für deren Erlernung Andere nach althergebrachter Manier Jahre, ja sogar Decennien geopfert haben.

Ehe wir jedoch auf das Wesen der Methode selbst übergehen, wollen wir das Robertson'sche Etablissement in Paris seiner äußeren Einrichtung nach, wie sie uns Herr Pfarrer Steinbeis mittheilt und wie wir sie aus eigener Anschauung kennen, näher ins Auge fassen.

Seit einer Reihe von Jahren lehrt Robertson, ein Engländer, seine Muttersprache in seinem Hause, **rue Richelieu Nro. 47. bis.** Seine Hörsäle sind stets mit lernbegierigen Schülern aus allen Nationen angefüllt, deren Zahl fortwährend im Zunehmen begriffen ist, so daß, obgleich jeden Monat ein neuer Kursus eröffnet wird, dennoch wegen Mangels an Raum, einzelne Schüler abgewiesen werden müssen. Der neu eintretende Schüler meldet sich bei dem Portier des Hauses; oder wenn er schon einige Kenntnisse in der zu erlernenden Sprache hat, bei dem Lehrer selbst, der, wenn es gewünscht wird, mit größter Bereitwilligkeit eine kleine mündliche Prüfung vornimmt, um seinen Schüler passend einzutheilen. Dieser löst hierauf bei dem Portier eine Eintrittskarte für seine Person, welche für einen Monat mit 10 Francs, für ein Jahr mit 80 Francs zu bezahlen ist; erstere kann jeden Monat wieder erneuert werden. Nimmt man zwei Abonnements auf ein Jahr, oder 4 auf ein halb Jahr, oder 8 auf ein Vierteljahr, oder 24 auf einen Monat, so hat man immerwährenden Zutritt zu allen Klassen einer Sprache; für 225 Francs kann man sogar den Unterricht in allen Sprachen, welche in der Anstalt gelehrt werden, besuchen. Da jeden Monat in jeder Sprache, wenn sich mehr als zwei Schüler zusammenfinden, ein neuer Kursus begonnen wird, so ist dem geübteren Schüler wie dem Anfänger Gelegenheit gegeben, wenn er will, einzutreten. Wöchentlich werden ohne Unterbrechung drei Lektionen für jeden Kursus gegeben. Der neue Kursus wird mit einer Gratislektion, welcher Jedermann, wer nur immer Lust hat, anwohnen kann, eröffnet. Finden sich genug Theilnehmer ein, so bekommen solche, in der Ordnung, in welcher sie sich melden, in den besuchteren Klassen z. B. im Englischen, ihre bestimmte Nummern, bei welchen sie in den Lektionen aufgerufen werden. Der englische Unterricht wird am meisten besucht; in neuester Zeit zeigen sich auch mehr Theilnehmer für die deutsche und italienische Sprache. In der Anstalt selbst sind 10 Professoren thätig; außer diesen aber docíren mehr als 30 Lehrer und Lehrerinnen, welche mit der Anstalt correspondiren, theils in ihren Privatwohnungen, theils in Pensionen, nach dieser Methode. In 35 Städten Frankreichs und in 20 Städten außerhalb Frankreichs, worunter auch in München, hat

dieſe Methode Eingang gefunden. Gegenwärtig werden in Robertſon's Anſtalt folgende Sprachen gelehrt: die engliſche, deutſche, italieniſche, lateiniſche, altgriechiſche, ſpaniſche, arabiſche, türkiſche, armeniſche, portugieſiſche, neugriechiſche und die franzöſiſche für Franzoſen, Deutſche, Engländer, Italiener und Spanier. In der neugriechiſchen Sprache wird ſogar bei Eröffnung eines Kurſes einen Monat lang unentgeldlich Unterricht ertheilt. Die Vorſteher der Lehranſtalten haben die Vergünſtigung, jeder Vorleſung ohne Unterſchied anwohnen zu können. Jeden Monat wird ein gedruckter Proſpectus, welcher bei dem Portier abgeholt werden kann, ausgegeben und die Eröffnung der Vorleſungen in den Journalen angezeigt. Robertſon ſagt in dieſem Proſpectus:

„Es ſteht uns nicht zu, unſere Methode ſelbſt anzupreiſen; denn die Selbſtanpreiſungen ſind immer verdächtig, auch haben wir nicht nöthig, zu dieſem Hülfsmittel unſere Zuflucht zu nehmen. Es genügt anzuführen, daß ſchon mehr an zehntauſend Zuhörer unſere Vorleſungen beſucht und daß die meiſten Journale unſere Methode auf's Günſtigſte beurtheilt haben; wir verbergen aber auch nicht, daß auf der andern Seite Viele unſere Lehrweiſe zu verdächtigen geſucht haben; allein dieß ermuthigt und treibt uns nur um ſo mehr an, auf dem einmal begonnenen Wege fortzufahren; wäre unſere Methode nichts, ſo hätten wir keine Feinde."

„Wir legen dem Publikum folgende Früchte unſerer Wirkſamkeit zur Beurtheilung vor:

„Gleich in der erſten Lection fangen die Schüler an, ſich des Erlernten zur Beantwortung einzelner vom Lehrer gegebener Fragen und zum Ueberſetzen leichter Phraſen zu bedienen.

Nach Verfluß einiger Monate gebrauchen ſie nicht mehr ihre Mutterſprache, ſondern ſind ſchon in den Stand geſetzt, mit dem Lehrer und unter ſich in der erlernten Sprache zu ſprechen. Die Arbeit außer den Lectionen iſt nur für ſolche unentbehrlich, welche ein ſchlechtes Gedächtniß haben; wir wollen jedoch damit nicht ſagen, daß man nichts für ſich thun ſolle, wir ſind vielmehr der feſten Ueberzeugung, daß die Fortſchritte um ſo reiſſender ſind, je mehr man zu Hauſe nacharbeitet; doch haben wir die Erfahrung gemacht, daß Schüler auch ohne Privatſtudium ihren Zweck erreichten, wofern

ſie unausgeſetzt und mit Aufmerkſamkeit unſern Vorleſungen anwohnten.

Die vorgerückteren Schüler kommen jede Woche einmal zuſammen, um ſich in der Converſation zu üben. Die neu eintretenden Schüler können zwei Monate lang als Zuhörer beiwohnen, ohne genöthigt zu ſein, mitzuſprechen. Gewöhnlich nimmt man nach Ablauf des ſechsten Monats, zuweilen auch bälder, an dieſen Converſationsſtunden Theil. Außer dieſen Uebungen werden zuweilen dramatiſche Vorſtellungen von den gereifteren Schülern in Gegenwart ihrer Mitſchüler gegeben, wozu der Eintritt Jedermann geſtattet iſt."

Die Schüler und Schülerinnen dieſer Anſtalt ſtehen gewöhnlich ſchon in reiferem Alter und dieſer Umſtand trägt ſchon viel dazu bei, daß die Fortſchritte der Schüler reiſſend ſind; allein ebenſo viel und noch mehr iſt auf Rechnung der zweckmäßigen Methode und des wohl gewählten Stoffs zu ſchreiben. Man hat der Anſtalt ſchon den Vorwurf gemacht, daß ſie den Unterricht fabrikmäßig betreibe, daß es dabei insbeſondere auf Effect berechnet ſei und daß dieſe Methode gleich der Jacotot'ſchen „treffliche Schwätzer und gründliche Ignoranten" hervorbringe; dem iſt jedoch nicht alſo; wer ſich die Mühe geben will, dieſe Methode gründlich kennen zu lernen, oder einen Verſuch mit Anwendung derſelben, wozu ihm die Lehrbücher, welche bei **Derache, rue du Bouloi Nr. 7.** zu Paris erſchienen ſind, die Mittel an die Hand geben, machen will, oder wer ſelbſt einem Kurſus in der Anſtalt beigewohnt, das Leben und Streben in derſelben mit angeſehen hat und ſelbſt davon hingeriſſen wurde — der wird dieſe Methode gewiß von jenen Vorwürfen freiſprechen.

Nun aber fragen wir billig, worin beſteht denn das Eigenthümliche dieſer Methode, wodurch zeichnet ſie ſich ſo ſehr vor andern aus, und was etwa ließe ſich für unſere Schulen daraus entnehmen?

Zur Beantwortung dieſer Fragen wollen wir uns mit dem Gang der Lehrbücher dieſer Anſtalt vertraut zu machen ſuchen. Sie enthüllen das ganze Geheimniß dieſer Methode; der Lehrer braucht nichts hinzuzuthun und nichts davon zu nehmen, ſondern nur Wort für Wort dem Buche zu folgen. Sie eignen ſich daher ebenſogut zum Privatſtudium und ein mittelmäßig begabter Lehrer iſt ganz wohl im Stande, einen guten Unterricht darnach zu er-

theilen; denn seine Aufgabe ist einfach die: nichts zu übergehen. Am gründlichsten hat Robertson selbst in seinem Werk: „**Nouveau cours pratique, analytique, théorique et synthétique de langue anglaise, seconde édition, 3 vol. Paris chez Derache Nr. 7, rue du bouloi 1842 — 45**“ seine Methode durchgearbeitet; wir wollen uns deßhalb mit der Einrichtung dieses Buchs näher vertraut machen.

Jeder Theil besteht aus 20 Lectionen von solchem Umfange, daß das ganze Werk in 60 Unterrichtsstunden oder in 5—6 Monaten durchgearbeitet ist. Die 20 ersten Lectionen enthalten eine fortlaufende Erzählung, die in kleinere Abschnitte von 6—8 Zeilen abgetheilt ist, welche je eine Lection bilden. Das Werk beginnt mit einer kurzen Anleitung zur Aussprache; Zahlen oder Zeichen, welche über die Buchstaben gesetzt werden, zeigen den eigenthümlichen Laut derselben an. Es sind ihrer wenige, und man ist bald mit der Bezeichnung bekannt. So werden z. B. die Selbstlauter **a e i o u ö** mit 1, 2, 3, 4, 5, 6 bezeichnet, über welche die Zeichen

- dumpf und gedehnt,
- ˘ hell und kurz,
- ¯ hell und gedehnt

gesetzt werden. Ferner bedeuten:

7 — sch; 7̇ weiches sch dem französischen j ähnlich;
8 — tsch; 8̇ dsch;
9 — f; 9̇ scharfes g;
ṙ — w; r schwaches r, Kehllaut;
ṅ — ng, Nasenlaut; s ß;
ṫh — weiches th; 0 stumme Lettern.

So ist die Bezeichnung der Aussprache in der zweiten Auflage des Werks; in der ersten ist sie viel complicirter, wie wir aus Hr. Pf. Steinbeis Brochüre und seiner Bearbeitung der ersten Auflage von Robertsons Lehrbuch ersehen. Auch finden wir in der Brochüre ein Muster der Methode; Herr Steinbeis hat hiezu die erste Lection gewählt. Wir wollen unsern Lesern die zweite Lection, weil sie zugleich die repetitorischen Fragen über die erste

enthält, vorführen. Sie beginnt mit 5 Uebungen: 1) Wiederlesen der ersten Lection; 2) Lesen mit wörtlicher Ueberſetzung; 3) Retrovertiren derſelben, indem der Lehrer die deutſche (franzöſiſche) Ueberſetzung vorſpricht; 4) Abfragen der Zeichen für die Ausſprache; 5) Beantwortung folgender Fragen *): Wie iſt das Wort **unpeopled** zuſammengeſetzt? Welche Endung hat das Participium der Vergangenheit? Welche Bedeutung gibt die Vorſilbe **un** einem Worte? Wie iſt das Wort **forefathers** zuſammengeſetzt? Welchen Sinn gibt das Wort **fore** dem Wort, mit dem es in Verbindung tritt? Wie iſt das Wort **abroad** zuſammengeſetzt? Welchen Präpoſitionen entſpricht die Vorſilbe **a**? Was heißt **at** und was iſt ſeine Bedeutung? Wie wird der Artikel **the** überſetzt? Wie bildet man den Plural der Hauptwörter im Engliſchen? Nehmen die Adjective auch das Zeichen des Plural an? Durch welche Wendung des Satzes kann man den Gebrauch des Fürworts m a n umgehen? Wie wird das beſitzanzeigende Fürwort **his** überſetzt? Welches Geſchlecht hat dieſes Wort? Nach welchem Wort im Satze hat es ſich zu richten? Wie bildet man die zuſammengeſetzten Zeiten? Was heißt **of**? Welches Verhältniß drückt dieſe Präpoſition insbeſondere aus? Wenn muß v o n nach einem Zeitwort mit **with** überſetzt werden? Wenn in einem deutſchen Satze ein Wort mehreremale wiederholt wird, muß es auch in einem engliſchen geſchehen? Was heißt **by**?

Ausſprache.

Second Lesson.

The vizier to this great monarch affirmed that he had learned of a certain dervise to understand the language of birds as easily as if it were his own; so that there was

*) Wir übergehen ſolche Regeln, welche für einen Deutſchen kein beſonderes Intereſſe haben; z. B. die Bildung der engliſchen Wörter aus dem Franzöſiſchen, Etymologien, u. ſ. w.

0 — 0 15 15 3.0 6. 5
not a bird that could open his mouth without being understood by him.

Wörtliche Ueberſetzung.

Second Lesson.

Zweite.

The vizier to this great monarch affirmed that he had
Weſſir zu dieſem großen Monarchen behauptete er
learned of a certain dervise, to understand the language of birds,
gelernt einem gewiſſen Derwiſch verſtehen Sprache Vögel
as easily as if it were his owe; so that there was not a bird
ſo leicht als wenn es wäre eigene ſo da war nicht
that could open his mouth without being understood
welcher konnte öffnen Mund (Schnabel) ohne ſeyend verſtanden
by him.
ihm.

Deutſche Ueberſetzung.

Der Weſſir dieſes großen Monarchen behauptete, daß er von einem gewiſſen Derwiſch die Sprache der Vögel, ſo leicht als wenn es ſeine eigene geweſen wäre, verſtehen gelernt habe, ſo daß es keinen Vogel gäbe, welcher ſeinen Schnabel öffnen könnte, ohne von ihm verſtanden zu werden.

Bemerkungen.

affirmed — ſteht im Imperfectum, es endigt auf **ed**, wie die Zeitwörter **filled, unpeopled** der erſten Lection; die Endung **ed** dient alſo auch zur Bildung des Imperfectums.

to understand — dieſes Wort iſt im Infinitiv, was durch das Wort **to**, das ihm vorangeht und das Vorwort des Infinitivs iſt, angezeigt wird.

to — entſpricht den deutſchen Präpoſitionen zu, von, für, gegen, nach. Am häufigſten heißt es **zu**. Dieſe Präpoſition drückt die Richtung, das Streben aus.

the language of birds — die wörtliche Ueberſetzung heißt: die Sprache **von** Vögeln; die deutſche: die Sprache **der** Vögel. Der beſtimmte Artikel wird im Engliſchen nur dann geſetzt, wenn die Wörter in einem beſtimmten, näher bezeichneten Sinn genommen, oder einzelne aus einer ganzen Gattung, Klaſſe hervorgehoben ſind; hat aber das Wort einen unbeſtimmten allgemeinen Sinn, ſo bleibt der Artikel weg. Wir haben geſehen: „**the dominions, the persian empire, the vizier, the language**“ weil die Staaten der **Vorfahrer**, das **perſiſche** Reich, der Weſſir des **Sultans**, die Sprache der **Vögel** damit gemeint ſind; hier ſehen wir **birds** ohne Artikel, weil von den Vögeln im Allgemeinen und nicht von beſtimmten Vögeln die Rede iſt.

as easily as — Nach dem Comparativ der Gleichheit der durch **as**, ſo angezeigt wird, wird das darauf folgende **als** wieder mit **as** überſetzt.

easily — dieſes Wort kommt von ease, Muße, Behaglichkeit, Leichtigkeit, woraus man zunächſt easy, leicht (adj). dann easily, leicht (adv.) bildet.

Die Endung y wird an eine große Zahl von Hauptwörtern gehängt, um daraus Adjective zu bilden.

Wenn ein Wort mit einem ſtummen e endigt und man hängt irgend eine Endung an, welche mit einem Vokal anfängt, ſo wird das e weggeworfen. So bildet man alſo aus ease easy und nicht easey.

Die Endung ly dient zur Bildung der Adverbien aus Adjectiven, die Wörter welche auf y mit vorangehendem Conſonanten endigen, bilden ihre Ableitungen durch Verwandlung des y in i, deßhalb heißt es easily und nicht easyly.

it — dieſes Pronomen richtet ſich nach language. Es iſt ſächlichen Geſchlechts.

as if it were. — were iſt Conjunctiv. Dieſer wird geſetzt, wenn das Zeitwort etwas Zweifelhaftes, Ungewiſſes, Bedingtes, einen Wunſch, eine Vermuthung ausdrückt, ob eine Conjunction vorangeht oder nicht.

there was — wörtlich: da war, beſſer: es gab, oder es gäbe.

a bird — das Wort a iſt der unbeſtimmte Artikel.

a bird that could — in der erſten Lection war that Conjunction, und hieß daß; hier iſt es Pronomen relativ und heißt: welcher, der. Dieſes Pronomen wird ohne Unterſchied für Perſonen, Thiere und Sachen gebraucht.

could — iſt das Imperfectum des mangelhaften Zeitwortes can. Es hat nur zwei Formen; can für das Präſens und could für das Imperfectum und Conditionnel. Wenn ein Wort im Infinitiv darauf folgt, ſo bleibt das Wort to weg; deßwegen hieß es that could open und nicht that could to open.

that could open his mouth. — Vor den Wörtern, welche einen Theil des Körpers oder eine Fähigkeit des Geiſtes ausdrücken, wird der Artikel the immer mit dem beſitzanzeigenden Fürwort his vertauſcht, wenn ein Beſitz damit ausgedrückt werden ſoll.

being — iſt das Participium der Gegenwart von to be. Dieſer Modus wird durch Anhängung der Endſylbe ing gebildet.

without being — alle Präpoſitionen, mit Ausnahme von to, regieren das Participium der Gegenwart.

understood. — iſt im Participium der Vergangenheit und iſt unregelmäßig, weil es nicht mit ed endigt.

he — him; — he iſt Nominativ, him Accuſativ.

Uebungen über vorſtehende Bemerkungen.

Ueberſetzet folgende Participien: gefüllt, entvölkert, behauptet, gelernt, geöffnet.

Ueberſetzet folgende Zeitwörter im Imperfectum: er füllte, er entvölkerte, er behauptete, er lernte, er öffnete.

Ueberſetzet folgende Zeitwörter im Infinitiv: füllen, entvölkern, behaupten, lernen, öffnen, ſein.

Ueberſetzet folgende Comparative der Gleichheit: ſo immerwährend als, ſo groß als, ſo gewiß als, ſo leicht als. Aus den Adjectiven: erſte, immerwährend, zweite, groß, gewiß, bildet die Adverbien.

Ueberſetzet: Wir ſind nicht, er hatte nicht, er war nicht, er konnte nicht.

Ueberſetzet: er konnte füllen, er konnte entvölkern, er konnte behaupten, er konnte lernen, er konnte verſtehen, er konnte öffnen, er konnte ſeyn.

Ueberſetzet folgende Participien der Gegenwart: füllend, entvölkernd, behauptend, lernend, verſtehend, öffnend, ſeyend.

Nach dieſen Uebungen wird die vorſtehende Lection durch Abfragen repetirt und retrovertirt. Alsdann werden vom Lehrer ſolche Fragen gethan, welche der Schüler mit Wörtern und kleinen Sätzen aus der erlernten Lection beantworten kann; z. B.:

Die wie vielte Lection iſt obenſtehende? Wie war der Monarch des perſiſchen Reichs? Wer behauptete die Sprache der Vögel kennen gelernt zu haben? Von wem hatte der Weſſir die Sprache der Vögel gelernt? Was behauptete der Weſſir gelernt zu haben? Wie behauptete der Weſſir, die Sprache der Vögel zu verſtehen? Wer hatte den Weſſir die Sprache der Vögel gelehrt? Wer konnte den Schnabel nicht öffnen, ohne von dem Weſſir verſtanden zu werden? Was konnte ein Vogel nicht thun, ohne von dem Weſſir verſtanden zu werden? Wer verſtand, was die Vögel ſagten? Was hatte der Weſſir gethan, um die Sprache der Vögel zu kennen?

Nun folgen die Uebungen zum Ueberſetzen ins Engliſche und zwar:

Der Sultan füllte ſeine Staaten mit Verderben. Der Monarch entvölkerte ſein Reich. Der Weſſir lernte die perſiſche Sprache. Der Weſſir öffnete den Mund. Der Vogel öffnete den Schnabel. Der Krieg entvölkerte das Reich Mahmuds. Die Tyrannei füllte das Reich mit Verderben. Die Tyrannei hatte das perſiſche Reich entvölkert. Der Weſſir hatte die Sprache der Tyrannei gelernt. Mahmud war ſo groß als ſeine Vorältern. Mahmud war gewiß ein großer Sultan. Es gab einen Weſſir, welcher die Sprache der Vögel verſtehen gelernt hatte. Es gab nicht einen Vogel, der den Weſſir verſtehen konnte. Die Verzweiflung hatte die Staaten des Sultans entvölkert. Es gab einen Derwiſch, welcher den Monarchen verſtehen konnte. Das Reich konnte nicht entvölkert werden. Da war ein Derwiſch mit dem Weſſir. Es gab einen Sultan, welcher ſeine Staaten entvölkerte. Es gab einen Vogel, welcher den Schnabel öffnete. Es gab einen Sultan, welcher ſeinen Weſſir verſtehen gelernt hatte. Der Sultan konnte verſtanden werden. Der Vogel konnte ſeinen Schnabel öffnen. Der Weſſir konnte nicht verſtehen. Mahmud konnte ſein Reich nicht entvölkern. Es gab einen Monarchen ohne Staaten. Der Weſſir lernte ohne zu verſtehen. Der Sultan konnte ſeine Staaten nicht mit Verderben füllen, ohne das perſiſche Reich zu entvölkern. Der Monarch konnte den Derwiſch nicht verſtehen, ohne ſeine Sprache zu lernen. Man ſagt uns, daß der Weſſir groß geweſen ſei (war). Der Sultan hatte die Sprache ſeines Weſſirs verſtehen gelernt. Mahmud war groß durch ſeine Kriege. Der Derwiſch konnte den Mund nicht öffnen. Das perſiſche Reich war nicht entvölkert durch ſeine Vorältern. Man ſagte dem Weſſir, daß der Derwiſch ſeine Sprache verſtehen könnte. Der Vogel, welcher den Schnabel öffnete, wurde verſtanden. Das Reich war mit Verzweiflung erfüllt. Die Sprache der Vögel war von dem Weſſir gelernt.

So weit die zweite Lection. Auf dieſelbe Art werden alle 60 Lectionen behandelt. Der erſte Band umfaßt insbeſondere die Formenlehre und die nothwendigſten ſyntactiſchen Regeln. Der Schüler legt ſich eine Tabelle der Declinationen, Conjugationen u. ſ. w. an, in welche er das Erlernte jedesmal einträgt. So

bekommt er nach der zwanzigſten Lektion ein ziemlich vollſtändiges Schema der Formenlehre, und beſitzt einen nicht unbeträchtlichen Vorrath an Wörtern, welche ſich ſeinem Gedächtniß durch ſtete Wiederholung feſt eingeprägt haben.

Am Ende des erſten Theils oder der zwanzigſten Lection findet ſich eine Zuſammenſtellung der Formenlehre und der vorgekommenen ſyntactiſchen Regeln. Für die unregelmäßigen Zeitwörter wird ein beſonderes Verzeichniß angelegt. Im erſten Theil hat man 22 derſelben gelernt. Die übrigen lernt man im Verlauf der nun folgenden 40 Lectionen kennen.

Dieſe 40 Lectionen umfaſſen den 2ten und 3ten Theil. Die Abſchnitte der Erzählung für jede einzelne Lection ſind größer und nehmen ungefähr eine halbe Seite ein. Der Stoff der Erzählung iſt auf's trefflichſte gewählt und ſehr unterhaltend. Ein Müßiggänger, welcher ein kleines Vermögen von ſeinem Vater geerbt hatte, fängt damit einen Glashandel an, und verfällt, während er Kunden erwartet, in ein langes Selbſtgeſpräch darüber, wie weit er es noch bringen werde. Gerade dieſes Selbſtgeſpräch iſt meiſterhaft durchgeführt. Er durchläuft in ſeinen Gedanken mehrere Stufen des Lebens bis er es endlich zum Lord bringt, beſchreibt ſeine Wohnung, die Ausſchmückung ſeiner Zimmer, ſeine Geräthſchaften, Tafel, Gärten, Höfe, Stallungen, und erwähnt einer ſolchen Menge von Gegenſtänden, daß das Ganze, ohne jedoch ſchleppend zu werden, eine ſchöne Sammlung von Wörtern aus der Umgangsſprache und aus der uns zunächſt liegenden Umgebung bildet.

Als Beiſpiel führen wir den Text der 41. Lection hier an.

I sit down to breakfast; and thaugh I am both hungry and thirsty, yet, for appearance' sake, and in order to impress my attendants with a sense of my dignity I check myself, drink very little of that excellent wine, and scarcely eat; leaving most of the dishes untouched; for I would not have my folks about me believe that I am a drunkard or a glutton. After taking this meal, I resume my walk, and enter the drawing room, wich displays a splendour that smites and dazzels the eye and can only be matched by the supernatural performance of the genii to be read of in fairy tales. I come next to the sleeping chamber the furniture of which is less showy, but not less rich. The bedstead is of foreign wood; the mattresses are of the softest wool; the bolster and pillow richly heaped with down; the sheets of cambric, and the blankets as white as the lambs which bore the fleece that made them. The

floor is covered with so thick a carpet that the heaviest tread cannot be heard.

Im zweiten und dritten Theile ist zu jeder Lection ein Abschnitt aus einer Abhandlung über die Theorie der Aussprache eingeschaltet, welche Robertson in einer früheren Broschüre hat erscheinen lassen. Von der zwanzigsten Lection an wird die Aufgabe des Lehrers schwieriger. Die Schüler sind so weit gekommen, daß sie den Lehrer verstehen können, wenn er englisch mit ihnen spricht, sich aber dabei nur solcher Wörter bedient, welche in den voraggehenden Lectionen schon vorgekommen sind. Diese neue Aufgabe hat besonders den Vortheil die Aufmerksamkeit in hohem Grade zu spannen und das Ohr an die englischen Laute zu gewöhnen. Im dritten Theile ist jeder Lection ein besonderer etymologischer Abschnitt über die Abstammung der Wörter aus dem Angelsächsischen, Französischen oder Lateinischen beigefügt. Daneben enthält jede Lection einige Gespräche, in welchen ein großer Theil der in früheren Lectionen gelernten Wörter wiederholt wird.

Die grammatikalischen Regeln führen mehr und mehr in den Geist der Sprache ein. Mit einem Worte: formelle und materielle Bildung schreiten in schönster Harmonie vorwärts, und führen zu einem den Lehrer und Schüler befriedigenden Ziele.

Ist dieses Lehrbuch durchgearbeitet, so geht man zum Lesen leichterer prosaischer Schriftsteller über. Später werden Dichter gelesen. Formenlehre und Grammatik bieten keine Schwierigkeiten mehr dar; der Lehrer kann nun auf den Geist und die Schönheiten eines Schriftstellers aufmerksam machen; der Schüler ist sogar selbst im Stande, diese herauszufinden; er braucht keinen Lehrer mehr.

Dieß ist das Werk eines Jahres. Verwenden wir auch zwei Jahre darauf, so ist das Resultat immerhin ein erfreuliches.

Auf dieselbe Art werden die andern Sprachen betrieben. Schreiber dieses hat die Robertson'sche Anstalt zur Erlernung des Italienischen einige Zeit lang besucht und würde eine Probe des Werks „**cours de langue italienne, par D. Martelli**“ mittheilen, wenn der Raum es gestatten würde. Das Buch ist ebenfalls in Lectionen eingetheilt; doch wird die Grammatik nicht erst aus dem Inhalt derselben herausgebildet, sondern es ist am Ende jeder Lection

ein Abſchnitt einer geordneten Grammatik angehängt, der dann ſogleich wieder bei den Compoſitionen ſeine Anwendung findet.

Herr Steinbeis giebt uns ein Muſter des Griechiſchen. Wie weit ſich dieſe Methode auf die alten Sprachen anwenden laſſe, wollen wir hier nicht entſcheiden; doch glauben wir, daß es ſich gewiß der Mühe lohnen würde, einen Verſuch damit zu machen. So viel jedoch wagen wir zu behaupten, daß dieſe Methode die beſte zum Unterricht in lebenden Sprachen iſt, und glauben auch, dieſe Behauptung durch vorſtehendes Muſter und durch die Erfahrung, die wir ſelbſt beim Unterricht in der engl. Sprache gemacht haben, hinlänglich begründen zu können; werden jedoch ſeiner Zeit noch weiteren Bericht darüber erſtatten. Immerhin iſt dieſe Methode einer genauen Prüfung werth, und wer ſich hiezu die Mühe nehmen will, wird gewiß manches Schätzbare darin auffinden und das Buch nicht unbefriedigt aus der Hand legen. Wir ſchließen mit Herrn Steinbeis: „Dieſe Methode ſtützt ſich auf zwei goldene Regeln, welche Form und Tendenz des Unterrichts von altersher alſo angeben: **repetitio est mater studiorum**; und: **non scholae sed vitae discimus.**“

Oelſchläger.

4.

Die Methoden des arithmetischen Unterrichts.

Die Mathematik überhaupt und namentlich die Arithmetik ist eine sehr schwere und eine sehr leichte Wissenschaft. Auf diesem scheinbaren Widerspruche beruhen die Schwierigkeiten, die der Unterricht in derselben darbietet. Vor noch nicht langer Zeit wurde diese Wissenschaft als ein Heiligthum angesehen, zu welchem nur solchen, die eine natürliche Weihe erhalten hätten, der Zutritt gestattet sey. Sie wurde in die gleiche Categorie gesetzt mit den Künsten, zu welchen allerdings, um Werthvolles zu leisten, entschiedenes Talent erfordert wird. So wurde nun, obgleich die Mathematik in den Lehrplan der Anstalten aufgenommen war, sehr wenig darin geleistet. Entschiedene Talente wurden aufgesucht und berücksichtigt, die Uebrigen, weil von der Natur vernachlässigt, gänzlich übergangen und höchstens mit einigem Rechenmechanismus abgespeist. So blieb diese Wissenschaft lange Zeit Eigenthum einer wenig zahlreichen Kaste. Diese ausschließende Tendenz entgieng dann umgekehrt der gerechten Strafe nicht. Das ausgeschlossene Publikum kümmerte sich wenig um diese Vernachlässigung und betrachtete dagegen jene Begünstigten als Sonderlinge, die Zeit und Geisteskräfte mit einer höchst unnützen Beschäftigung hinbringen und in andern Dingen dagegen unbrauchbar seyen. Bestätigt wurde dieses Urtheil durch mathematische Köpfe, die allerdings in ihre Abstractionen so verrannt waren, daß sie keinen andern Maßstab auf andern Gebieten anzulegen vermochten. Nun, nachdem in den Schulen ganz andere Grundsätze befolgt werden, macht sich jener Irrthum oft auf empfindliche Weise geltend. Männer von Stand

und Amt, die im Uebrigen eine angemessene Bildung besitzen, finden hier bei sich eine für unsre Zeit auffallende Lücke. Beamte müssen sich oft gewaltig in Acht nehmen, um vor jüngern Untergebenen sich keine Blöße zu geben. Doch ist zu hoffen, daß die Sünden der Väter in nicht zu langer Zeit gebüßt und die Lücken ausgefüllt seyn werden. Der Fortschritt besteht aber nicht bloß darin, daß man sich in der Arithmetik nicht mit den Elementen begnügt, sondern bei dieser selbst wird der Verstand neben dem Gedächtniß in Anspruch genommen und um so eher kann auf dieser Grundlage weiter gebaut werden. Wie es übrigens bei jedem Fortschritt zu gehen pflegt, daß man nämlich im Eifer des Kampfes gegen das Alte mit dem Fehlerhaften auch das Gute vernichtet, so auch im arithmetischen Unterricht. Die rationelle Methode ist Mode geworden. Das enthält eine doppelte Verführung. Die ältere Generation wird sich derselben um so mehr verschließen, die jüngere um so rücksichtsloser in die Arme werfen. Namentlich in letzterer Hinsicht wird vielfach gesündigt. Damit kommen wir auf das andre Extrem, wo die Mathematik zu leicht erscheint. Der Lehrer, dem eine Rechnung durchaus klar und durchsichtig ist, meint nun, dem Schüler müsse sie es auch seyn; ist nun dieses nicht der Fall, so wird er leicht ungeduldig und erklärt wie die Mathematiker alten Schlags, einen solchen für durchaus unfähig. Der Irrthum besteht oft bloß darin, daß der Lehrer, dem die Sache geläufig ist, ein paar Mittelglieder, die eben die Geläufigkeit leicht überspringt, einzuschieben vergißt. Darin bestand der ganze Fehler der alten Mathematik, daß diese Sprünge, die Sache des Talents sind, als der nothwendige Gang zum Ziele gefordert wurden, das ist die Aufgabe der Methode, über die Klüfte gangbare Brücken zu schlagen.

Wenn also im Allgemeinen eine erfreuliche Regsamkeit auf diesem Gebiete sich kundgibt, die auch bis jetzt schon erfreuliche Früchte getragen hat, so ist doch noch überall ein unstetes Schwanken in der Methode sichtbar, und die Ansichten sind vielleicht hier mehr getheilt, als irgendwo sonst im Felde des Unterrichts, darum wird es keine überflüssige Arbeit seyn, wenn zur Fixirung des Schwankenden durch eine Charakteristik der verschiedenen Methoden ein Beitrag geliefert wird; wobei ich mir erlaube, die Kritik zweier in das

Fach einschlagenden Werke, die zur Beurtheilung vorliegen, mit einzuflechten, was sich ohne allen Zwang ergeben wird, obgleich die Recensionen eigentlich der folgenden Rubrik vorbehalten sind.

Die Eintheilung der verschiedenen Methoden kann aus der Erfahrung genommen werden: die Rechtfertigung der Eintheilung aber ist eben die Darstellung der Methoden selber. Wir unterscheiden nämlich:

1) diejenige, welche die verschiedenen Rechnungsarten nach einer aus der Wissenschaft entlehnten Ordnung vornimmt, so daß die Veränderungen, welche die Zahlen einzugehen haben, rein empirisch mitgetheilt und durch häufige Wiederholung der Operationen eingelernt werden; die mechanische;

2) diejenige, welche ebenfalls das Gegebene mittheilt, aber so, daß der Rechner sich seines Verfahrens klar bewußt ist, und an der Kenntniß der einen Rechnungsart zugleich einen Stützpunkt für die nächstfolgende höhere bekommt; die rationelle;

3) diejenige, welche den Begriff der Zahl sich selbst entwickeln läßt, ausser diesem nichts Gegebenes hat, auf diesem Wege aber allein im Stande ist, die wahre Vollständigkeit zu erzielen; die wissenschaftliche.

1) Die mechanische Methode.

Durch die Gestalt, welche die Verkehrsverhältnisse unserer Zeit angenommen haben, ist die Bekanntschaft mit der Rechenkunst ein unentbehrliches Hülfsmittel geworden, ohne welches man mit Recht im Leben nicht fortkommen zu können glaubt und darum ist der Unterricht in derselben von keiner Schule ausgeschlossen. Eben diese Rücksicht ist aber auch maßgebend für die Ausdehnung dieses Unterrichts, sofern nicht weiter darin gegangen wird, als für das Leben nothwendig ist, dieß gilt hauptsächlich für die Volksschule. Aber auch nur dieser Unterschied wird von vielen Seiten zugegeben, dagegen für die Bewegung innerhalb dieser Grenzen überall Gleichheit gefordert. Gegenwärtig haben sich in dieser Hinsicht die Verhältnisse so gestaltet, daß die Volksschule und niedere Gelehrtenschule sich ein gleiches Ziel stecken, während die mit diesen parallele Realschule diese Grenzen schon überschreitet. In jene Grenzen fällt

dann hinein: zuerſt als Grundlage alles Rechnens das Numeriren, daſſelbe, was beim Sprachunterricht das Leſen und Schreiben iſt, ſodann das Rechnen mit den 4 Species in unbenannten, benannten Zahlen, Brüchen, Decimalbrüchen (dieſes wird ſchwerlich in Volksſchulen gelehrt); endlich die Verhältnißrechnung; vielleicht auch noch das Ausziehen der Quadratwurzel. Somit wäre das vorgeſteckte Ziel die Fähigkeit, alle in die genannten Rubriken paſſenden Rechnungsaufgaben richtig und fertig zu löſen, und die beſte Methode, die, welche am leichteſten und ſicherſten, beſonders auch bei einer größeren Schülerzahl, zu dieſem Ziele führt. Daß nun dieſes Ziel durch eine Methode, die vorzugsweiſe den Namen der mechaniſchen verdient, erreicht werden kann, iſt keinem Zweifel unterworfen und durch die Erfahrung bewieſen.

Der Rechenunterricht, ſofern er vorzugsweiſe mechaniſch zu Werke geht, nimmt hauptſächlich zweierlei Arten von Gedächtniß in Anſpruch, nämlich auſſer dem Wortgedächtniß, das beim übrigen Lernen eine Hauptrolle ſpielt, auch das Ortsgedächtniß. Zu wiſſen, ob eine Zahl rechts oder links von einer andern zu ſtehen hat, wie die Zahlen unter und neben einander geſetzt werden müſſen, das iſt für jeden Rechner eine unerläßliche Bedingung. Und gerade das iſt ein weſentliches Hilfsmittel für die mechaniſche Methode, an einem beſtimmten Orte einen Strich anzubringen, der dann den Rechner weiter führt und an die folgenden Operationen erinnert. Man wird deßwegen auch die Erfahrung machen, daß ſo geſchulte Rechner dieſe Striche am gehörigen Orte ſchlechterdings nicht entbehren können und z. B. in Verlegenheit kommen, wenn nur irgendwo das Papier für die Fortſetzung einer Rechnung nach einer gewiſſen Dimenſion nicht ausreichen will. Das Wortgedächtniß wird in Anſpruch genommen durch das Eins und Eins und das Einmaleins; dem auch noch ein Eins von Eins und ein Eins durch Eins beigegeben werden kann. Aus der Combination dieſer doppelten Thätigkeit nun läßt ſich die Behandlung aller Aufgaben, die in jene Grenzen eingeſchloſſen ſind, ableiten. Das Numeriren beſteht in der richtigen Nebeneinanderſtellung der Zahlzeichen, deren Werth in der Sprache durch gewiſſe angehängte Wörter ausgedrückt wird, und umgekehrt in dem richtigen Anhängen dieſer Werthausdrücke

an die Namen der Zahlzeichen. Das Numeriren wird dann zunächst beim Addiren angewendet in der Regel von dem Untereinandersetzen der einzelnen Summanden; dann wird das Eins und Eins angewendet und mit dem „setze 5, behalte 3" zur folgenden Reihe übergegangen. Bei der Subtraction besteht die Hauptschwierigkeit in dem Entlehnen und der Behandlung der Nullen. Die Multiplication und Division sind dann die mit der Anwendung des Einmaleins verknüpfte Addition und Subtraction. Mit diesen 4 Species kann nun Alles gerechnet werden; und die ganze Rechenkunst besteht von nun an darin, daß man weiß, in welcher Ordnung diese Species anzuwenden sind, wobei, wie schon gesagt, ein Strich am rechten Orte dem Gedächtniß wesentlich zu Statten kommt. Dieß gilt besonders bei der Bruch- und dann bei der Verhältniß-Rechnung oder dem Reesischen Satze. Es wird nun nicht weiter nöthig seyn, diese Methode genauer darzustellen und wir können zur Beurtheilung derselben übergehen.

Es ist schon am Anfange der Darstellung angedeutet worden, worin der Entscheidungsgrund zu suchen ist, nämlich in dem zu erreichenden Zwecke. Bei Allem, was für das Leben gelernt wird, ist im Grunde das Wie gleichgültig, es handelt sich nur um das Daß; und wenn einmal die Nothwendigkeit der Sache anerkannt ist, so ist der Unterricht vor Allem an die allgemeinste Geisteskraft des Menschen gewiesen, an das Gedächtniß, wo natürlich auch ein Unterschied der Begabung stattfindet, wo aber dieser durch Uebung ausgeglichen werden kann. In dieser Hinsicht würde das Rechnen in dieselbe Categorie kommen, wie das Lesen und Schreiben. Betrachtet man aber die Sache genauer, so werden sich leicht die Mängel dieser Methode sogar für diesen materiellen Zweck herausstellen.

Einmal wird es schwer gelingen, durch die bloß mechanische Uebung einen solchen Grad von Fertigkeit zu erreichen, daß diese für das Leben ausreicht, wenn einmal die Schulübung aufgehört hat. Es ist eine bekannte Erfahrung, daß mit dem Zunehmen der Urtheilskraft die Kraft des mechanischen Gedächtnisses abnimmt. Ist also beim Unterricht dem Verstande im engeren Sinne Nichts gereicht worden, so wird das Stoffartige bald wieder verschwinden.

Ich weiß aus eigener Erfahrung, daß ich es in der Regel von der Diviſion der Brüche zu keiner rechten Sicherheit bringen konnte, welcher von beiden umzukehren ſey, bis ich mir den Grund des Verfahrens klar machte. Iſt man nun vollends ein Sklave der verſchiedenen Horizontal- und Vertical-Striche, ſo wird das Vergeſſen um ſo leichter und ſchneller von Statten gehen. Auch kann man gewiß behaupten, daß bei ſolchen, wo die Erfaſſung der mechaniſchen Regeln und das Feſthalten derſelben leicht geht, überhaupt eine angeborne Empfänglichkeit für den Gegenſtand vorhanden und um ſo mehr zu bedauern iſt, wenn dieſer nichts Gediegeneres geboten wird.

Zweitens iſt für den practiſchen Gebrauch nicht einmal gehörig geſorgt. Wer nur ſolche Aufgaben löſen gelernt hat, die in eines jener Fächer genau hineinpaſſen, und zwar auf mechaniſche Weiſe, der wird in der Regel bei gemiſchten Aufgaben in Verlegenheit ſeyn und dann das Exempel in irgend eines jener Fächer hinein zwängen. Ich erinnere hier nur an die Anecdote von dem Schüler, der den Vater zu Kreuzern machte. Ja ſogar die allereinfachſten Fragen können eine ſolche Verlegenheit hervorbringen. So z. B. hat man mit Schülern, die ſchon mit Brüchen rechnen können, einen Kampf, bis man ihnen begreiflich macht, daß man auch fragen kann: wie viel Gulden hat ein Kreuzer? Sodann ſind die Schüler ſehr geneigt, jede Aufgabe, die nur im Geringſten von der eingelernten Form abweicht, für eine beſondere Rechnungsart zu halten; ſo namentlich bei ſolchen gemiſchten Aufgaben. Man gebe z. B. einer Schule, in welcher die Bruchrechnung im Einzelnen abſolvirt iſt, die Aufgabe: zwei Brüche ſollen addirt, ein Dritter von der Summe abgezogen, ein Vierter mit der Differenz multiplicirt und das Product durch einen Fünften dividirt werden, ſo werden immer viele da ſeyn, die behaupten, das haben ſie noch nicht gelernt und Rechnungen dieſer Art für eine neue Species halten. Ein beſonderes Kennzeichen des Mechaniſchen iſt ferner die Unfähigkeit, gewiſſe Abkürzungen anzubringen, die aus einem klaren Verſtändniß der Sache hervorgehen. Ich gebe hier nur ein paar Beiſpiele aus der Bruchrechnung. Bekannt iſt jene Heugabel-Methode bei der Addition und Subtraction der Brüche, gegen die

an sich Nichts einzuwenden ist, wenn nur zu rechter Zeit die Emancipation eintritt. Wohl mag also der Schüler die Aufgabe $\frac{2}{3} \times \frac{4}{5}$ so rechnen:

5×3 ist 15, also schreibe ich

$$\begin{array}{r|l|l} \frac{2}{3} & 5 & 10 \\ \frac{4}{5} & 3 & 12 \\ & & \overline{22} \\ & & 15 \end{array}$$

Nur muß man ihn dann darauf aufmerksam machen, daß rechts vom Gabelstiel die Nenner in umgekehrter Ordnung stehen; und sodann ihm auch die Verwunderung darüber benehmen, wie wenn es zufällig so käme. Ebensowenig darf man es dabei lassen, daß so gerechnet wird $5 \times \frac{4}{5} = \frac{20}{5}$; 5 in 20 gibt 4. Auch hier muß von der Verwunderung darüber, daß gerade der Zähler herauskommt, zur Erklärung der Sache übergegangen werden.

Ein weiterer Punkt aber ist der, daß der materielle Zweck nie einseitig festgehalten werden sollte, nicht einmal in der Volksschule. Ueber den formellen Nutzen, den die Erlernung der Mathematik gewährt, ist es nicht nöthig, ein Wort zu verlieren. Die Anerkennung dieses Nutzens ist insofern Thatsache, als Alles, was die oben angegebenen Grenzen überschreitet, für die Mehrzahl der Schüler keinen practischen Werth hat. Wo aber ein Lehrfach das Denken üben soll, da muß das Mechanische zum bloßen Mittel herabsinken. Ich weiß nun wohl, daß man häufig, wie beim andern Unterricht, auch bei der Mathematik nach verschiedenen Altersstufen auch verschiedene Methoden angewendet wissen will und dann die mechanische als die erste bezeichnet und die Befähigung der jüngeren Classen für eine höhere ganz in Abrede zieht. Allein eben diesen specifischen Unterschied kann ich in keinem Unterrichtsfache, also auch in der Arithmetik nicht zugeben. Im Allgemeinen nemlich und als Princip; dagegen bin ich recht gerne damit einverstanden, daß bei solchen, wo die verständige Methode durchaus nicht anschlagen will, zur mechanischen als zum letzten Mittel gegriffen wird; so daß solche Köpfe als Ausnahme behandelt werden,

während man in früheren Zeiten vielmehr bloß Ausnahmen im guten Sinne statuirte.

Aber nicht bloß den Nutzen hat die Gewöhnung an das Denken beim Rechnen, daß es eben ein Denken ist, sondern man weiß aus Erfahrung, wie schwer der Uebergang von der Arithmetik im engeren Sinn zur Algebra ist. Das kommt eben daher, weil man, wenn die Erlernung der niederen Arimethik mechanisch betrieben wurde, plötzlich in eine ganz fremdartige Sphäre sich versetzt sieht. Die Buchstaben, das X, das sind unheimliche Gestalten, vor denen dem Schüler graut, und hinter denen er immer viel mehr vermuthet, als sie bedeuten; das kommt aber daher, daß er die Bruchrechnung z. B. nicht auf die rechte Weise gelernt hat. So verwandelt sich also der formelle Nutzen wieder in einen materiellen bei allen denen, wo auf das Niedere etwas Höheres gegründet werden soll.

Endlich kann ich auch das nicht zugeben, was gewöhnlich gegen die sogenannte rationelle Methode eingewendet wird, daß diese genau genommen, auch ein Mechanismus sey, nur daß die Ordnung eine andere ist, oder vielleicht gar nur, wie bei der Schlußrechnung, aus dem verticalen Strich des Reesischen Satzes ein horizontaler wird. Diese Einwendung beruht auf einer Täuschung. Allerdings ist das Ziel auch dieser Methode eine mechanische Fertigkeit, welche die Operationen zuletzt unbewußt vornimmt; aber der große Unterschied ist der, daß man sich hier bei dieser Fertigkeit jeden Augenblick von jedem einzelnen Schritte Rechenschaft geben kann, und darum auch nicht in Gefahr ist, aus Mangel an Uebung das Erworbene wieder zu verlieren.

Ob aber dennoch die mechanische Methode nicht durch die Bildungsfähigkeit einer gewissen Altersstufe geboten ist, diese Frage erledigt sich dadurch, daß in ihren Grundzügen dargestellt wird

2) die rationelle Methode.

Nicht ohne Widerstreben bediene ich mich dieses Namens, mit welchem sich so gerne mißliebige Nebenbegriffe verbinden. Man stellt sich unwillkührlich dabei einen jungen Lehrer vor, der im Bewußtseyn, dieser Fahne zu dienen, die Nase etwas hoch trägt, und besonders auf alte verdiente Amtsgenossen, die nach seiner

Meinung im alten Schlendrian befangen sind, vornehm herabsieht. Damit verbindet sich weiter der Gedanke, daß ein solcher in das Wesen der neuen Methode nicht eingedrungen, sondern nur auf der Oberfläche geblieben ist, und nun, was er selbst kaum versteht, mit wenig Glück dem Verständniß der unverständigen Jugend darbietet. Solche Nebenbegriffe sind nun freilich aus der Erfahrung geschöpft; aber es ist gewiß einseitig, solche Erfahrungen, selbst wenn sie zahlreich sind, als Entscheidung über Leben und Tod einer Methode gelten zu lassen, zumal da ihnen die Erfahrung gegenübersteht, daß auch ältere, erprobte Lehrer dem Fortschritt sich gerne zuwenden, sogar wenn er von der Jugend ausgehen sollte. Doch zur Sache.

Das Numeriren, auf welches die vier Species gegründet sind, scheint eben deßwegen der erste Anfang aller Arithmetik zu seyn. Richtig angesehen ist es aber Resultat von zum Theil sehr verwickelten Operationen, wie sich dieß im 3ten Theil dieser Abhandlung näher zeigen wird. Ich bin nun zwar weit entfernt, von einem methodischen Unterricht zu verlangen, daß vorher die Lehre von den Potenzen abgehandelt werde, ehe von dem Decimalsystem Gebrauch gemacht wird. Doch sollte nicht mit etwas der Anfang gemacht werden, dessen Verständniß eine Abstraction verlangt, die zum Anfang nicht erwartet werden kann; die aber nach vorangegangenen anderweitigen Uebungen sich von selber einstellen wird. Diese Uebungen aber gründen sich auf das, was in Wahrheit der Anfang aller Arithmetik ist. Die Arithmetik hat es zu thun mit der Zahl. Es wäre nun verfehlt, wenn man meinte, deßwegen vor Allem dem Schüler den Begriff der Zahl beibringen zu müssen, wie denn auch die meisten Lehrbücher, jedoch mehr, um überhaupt einen Anfang zu gewinnen, diese Begriffsbestimmung an der Spitze haben. Vielmehr ist der Begriff sogleich Praxis, nemlich das Zählen. Dieser Anfang ist so einfach, daß man sich fast scheuen muß, ihn den Anfang einer Wissenschaft zu nennen, zumal diese Kunst meistens schon vor der Schule erlernt wird. Aber gerade darin wurde nun bei der mechanischen Methode der Fehler gemacht, daß man die Schüler sogleich in mediam rem versetzte ohne die nöthigen Vermittlungen; wie denn überhaupt die rationelle Methode

der mechanischen den Vorwurf, daß sie zu gelehrt sey, mit dem größten Rechte zurückgeben kann. Das Decimalsystem gründet sich bekanntlich auf die Zahl der Finger; nun so benütze man auch diesen Fingerzeig, und das Decimalsystem wird bald daran erklärt seyn. Schon dadurch, daß man nach 10 vorn anfangen muß, wird der Schüler auf eine Wiederholung hingewiesen. Daß dann nach 10 mal 10, und nach 10 mal 10 mal 10 wieder größere Reihen sich wiederholen, ist auch klar, ohne daß man von Potenzen redet. Mit diesem Zählen läßt sich dann leicht auch das Schreiben und Lesen der Zahlen verbinden. Während nun das Numeriren ganz der Reihe der natürlichen Zahlen folgt, sind die 4 Species, wie schon der Name sagt, 4 besondere Arten des Zählens, oder sie bestehen in der Kunst, das Vorwärts- und Rückwärts-Zählen in Sprüngen vorzunehmen; und zwar werden die Sprünge um so größer, je höher die Species steht; beim Multipliciren werden mehrere Additionssprünge wieder zu einem Sprung zusammengefaßt. Allein das Springen muß gelernt seyn, und darum wird es immer zweckmäßig seyn, wenn solche Springübungen vorgenommen werden, ehe man zur schriftlichen Anwendung der 4 Species übergeht. Es ist dieß auch gar nichts Neues, sondern wird bereits in vielen Schulen exercirt, mußte aber der Vollständigkeit wegen angeführt werden. Ja ich meine, auch das Einmaleins sollte nicht zu bald gelernt und jedenfalls selbstständig gefunden werden. Ist nun der Schüler im ersten Hundert tüchtig herumgetrieben worden, zuerst mit, dann ohne Hülfe der Finger, dann ist es Zeit, an die Erlernung der 4 Species im eigentlichen Sinne zu gehen, und dann wird diese nicht viel Schwierigkeit darbieten. Bei der Behandlung dieser Species selber möchte ich nur daran erinnern, daß die kürzeste Manier auch die letzte seyn, und vorher ein möglichst vollständiges Verfahren angewendet werden sollte. So namentlich sollte anfangs immer daran erinnert werden, ob man mit Einern, oder Zehnern, oder Hunderten zu thun hat. Bei dieser Manier wird man oft die Erfahrung machen können, daß fähigere Schüler zuletzt selbst eine Abkürzung auffinden. So unterscheidet sich diese Methode von der mechanischen schon in den Elementen; sie besitzt die Pedanterei, schon bei diesen über dem Daß das Wie nicht zu

vergeſſen; aber gewiß iſt dieſe Pedanterei geeignet, überhaupt an einen regelmäßigen Fortſchritt im Lernen zu gewöhnen und namentlich den Unterricht angenehmer und behältlicher zu machen.

Es kann nun beim ferneren Unterricht ein doppelter Weg eingeſchlagen werden. Entweder ſetzt man das Rechnen mit unbenannten Zahlen fort und geht zu den Brüchen, Decimalbrüchen, Proportionen und Quadratwurzeln über, oder ſchiebt man zwiſchen die 4 Species und die Bruchrechnung die 4 Species mit benannten Zahlen ein. Letzteres iſt das Gewöhnlichſte, theils weil es leichter iſt, theils weil bei dieſer Rechnung dieſelben Geſetze, wie bei den 4 Species, befolgt werden, theils weil es eine zweckmäßige Abwechslung zwiſchen Abſtractem und Concretem abgibt.

Das Rechnen der 4 Species war im Grunde auch ein Rechnen mit benannten Zahlen, denn die zig, die hundert u. ſ. w., ſind die Benennungen der Zahlen; nur iſt hier, eben weil die Benennungen ſelber wieder ein Zahlwerth ſind, vollkommene Gleichförmigkeit. Man könnte nun auch für die Rechnung mit benannten Zahlen Vorübungen machen; z. B. das Zählen: 1 hlr., 2 hlr., ..; 5 hlr., 1 kr.; 1 kr. 1 hlr., ... 1 kr. 5 hlr.; 2 kr. u. ſ. w. Daſſelbe rückwärts; dann Multiplicationen und Diviſionen, wie denn immer das Kopfrechnen oder das mündliche Rechnen dem ſchriftlichen zur Seite gehen muß. Ich benütze dieſe Gelegenheit zu einigen Bemerkungen über das ſogenannte Kopfrechnen. Dieſes beſteht nicht bloß darin, daß man, anſtatt ſich der Schriftzeichen zu bedienen, eine Rechnung in Gedanken macht; z. B. wenn einer die Aufgabe: wie viel iſt 9 mal 19, ſo in Gedanken rechnet, daß er denkt: 9 mal 9 iſt 81, ſage 1 behalte 8; 9 mal 1 iſt 9 und 8 iſt 17; alſo 171, d. h. wenn Jemand in Gedanken denſelben Gang befolgt, wie beim ſchriftlichen Rechnen, und nur durch die Phantaſie die ſichtbaren Zahlen erſetzt, ſo iſt das nicht das wahre Kopfrechnen, ſondern jene Aufgabe wird nach den Regeln des Kopfrechnens entweder ſo gerechnet: 19 mal 10 iſt 190; 19 zu viel genommene abgezogen, macht 171; oder 9 mal 20 iſt 180; 9 zu viel genommene abgezogen, macht 171. Kurz das eigentliche Kopfrechnen mit unbenannten und namentlich mit benannten Zahlen beſteht in der Fertigkeit, an die Stelle ungeſchickter Zahlen geſchicktere zu

ſetzen, und den dadurch begangenen Fehler durch Addition oder Subtraction wieder gut zu machen. Dieſe Fertigkeit gewährt nun einerſeits einen practiſchen Nutzen, doch iſt andererſeits der theoretiſche weit überwiegend; der Schüler wird dadurch an eine vielſeitigere Betrachtung der Zahlen und Zahlenverhältniſſe gewöhnt; und lernt Regeln befolgen, die ihm ſpäter, z. B. bei der Buchſtabenrechnung wieder zu gut kommen. Rechnet man z. B. 7×18 ſo, daß man $7 \times 20 = 140$ nimmt, und die zu viel genommenen $7 \times 2 = 14$ abzieht; ſo befolgt man das in folgender Gleichung enthaltene Geſetz: $7 \times (20 - 2) = (7 \times 20) - (7 \times 2)$ und nicht $= (7 \times 20) - 2$.

Alles bisherige Rechnen war ſeinen Elementen nach ein Vor- und Rückwärts-Zählen nach der Reihe der natürlichen Zahlen; mit der Bruchrechnung nun thut ſich eine neue in ſich unbegrenzte Zahlenwelt auf; die aber die 0 und 1 zu Grenzen hat. Man kann ſich nemlich die 1 in beliebig viele Theile getheilt, und von dieſen eine beliebig große Anzahl genommen denken, die aber immer um 1 kleiner ſeyn muß, als die Anzahl der Theile des Ganzen; dieß iſt der ächte Bruch. Auch hier kann man das Zählen anwenden nach einer beſtimmten Ordnung, nemlich $\frac{1}{2}$; $\frac{1}{3}$, $\frac{2}{3}$; $\frac{1}{4}$, $\frac{2}{4}$, $\frac{3}{4}$; $\frac{1}{5}$, $\frac{2}{5}$, $\frac{3}{5}$, $\frac{4}{5}$ u. ſ. w., nur erreicht man dadurch weiter Nichts, als eine Vollſtändigkeit aller möglichen ächten Brüche bis zu einer beliebigen Grenze, ohne daß damit eine ähnliche Aufeinanderfolge gegeben würde, wie bei den natürlichen Zahlen. Eben deßwegen aber müſſen ſich auch ganz andere Combinationen ergeben; und die Bruchrechnung hat ihre eigenthümlichen Species. Dieſe müſſen nun freilich ihren Grund in dem Weſen und der Bedeutung des Bruches haben, wie dieß eben angegeben wurde; und es läßt ſich dieß auch bei der Multiplication und Diviſion der Brüche mit ganzen Zahlen leicht klar machen; ſchwieriger wird aber die Sache bei der Combination von lauter Brüchen, namentlich bei der Multiplication und Diviſion, welche Bezeichnungen in dieſem Falle nur uneigentlich zu verſtehen ſind. Ich möchte deßwegen einen andern Weg für die Bruchrechnung vorſchlagen.

Der Bruch ſtößt dem Schüler zum erſtenmal auf bei der

Diviſion in der Geſtalt eines Reſtes, ſobald man nemlich dieſen auch vollends zum Quotienten ſchlägt. Dieß führt nun darauf, jeden ächten Bruch als ein nicht weiter auszuführendes Diviſionsexempel anzuſehen, und umgekehrt jedes Diviſionsexempel als einen Bruch, ſo daß man Zähler und Nenner mit Dividendus und Diviſor gleichſtellt und ſtatt zwei Drittel auch ſpricht: 2 durch 3.

Nimmt man nun die Wahrheit dazu, daß Multiplication und Diviſion entgegengeſetzte und einander gegenſeitig aufhebende Operationen ſind; ſowie daß der Quotient durch Multiplication des Dividendus multiplicirt, des Diviſors dividirt wird, ſo iſt damit die ganze Bruchrechnung gegeben. Man darf nur zur Einleitung und wieder zur Vorübung dieſe Grundſätze an Beiſpielen mit ganzen Zahlen erproben und deutlich machen. Z. B. der Satz: jeder Bruch mit ſeinem Nenner multiplicirt gibt den Zähler, läßt ſich ſo darſtellen: $\frac{2}{3} \times 3$ (zwei Drittel mal drei) heißt mit andern Worten 2 dividirt durch 3, multiplicirt mit 3, oder 2 durch 3, mal 3; durch und mal vor gleichen Zahlen heben ſich, wie plus und minus; alſo 2. Darauf beruht dann alle Reduction; z. B. $\frac{5}{6} \times 3 = \frac{5}{2 \times 3} \times 3 = \frac{5}{2}$ durch 3, mal $3 = \frac{5}{2}$.

Oder: $\frac{6}{7} : 3 = \frac{2 \times 3}{7} : 3 = \frac{2}{7}$ mal 3, durch $3 = \frac{2}{7}$.

Der Addition kann man nun folgende Vorübungen vorangehen laſſen: $4 + 5 = 9$; $(4 + 5) \times 3 = 4 \times 3 + 5 \times 3 = 12 + 15 = 27$; um nun die urſprüngliche Summe wieder zu bekommen, muß die Multiplication mit 3 durch Diviſion durch 3 wieder aufgehoben werden; auch iſt $\frac{27}{3} = 9$. So klar dieß iſt, ſo wird es doch zweckmäßig ſeyn, durch mehrere Beiſpiele den Schüler davon zu überzeugen. Dieſes Verfahren auf die Addition der Brüche angewendet:

$\frac{2}{3} + \frac{5}{7}$; man verwandelt zuerſt die Brüche durch Multiplication in ganze Zahlen, und multiplicirt zuerſt beide mit 3, gibt $2 + \frac{5 \times 3}{7}$, dann beide mit 7, gibt $2 \times 7 + 5 \times 3$;

nun muß aber, um die richtige Summe zu bekommen, das Multipliciren durch dividiren wieder gut gemacht werden, folglich:

$$\frac{2 \times 7 + 5 \times 3}{3 \times 7}.$$

Auf dieſe Weiſe läßt ſich auch das Suchen des kleinſten Nenners darſtellen. Z. B. $\frac{2}{15} + \frac{7}{12} + \frac{3}{14} + \frac{5}{21} = \frac{2}{3 \times 5} + \frac{7}{2 \times 2 \times 3} + \frac{3}{2 \times 7} + \frac{5}{3 \times 7}$; dieſe 4 Summanden werden nun der Reihe nach mit den einzelnen Zahlen, die in den Nennern vorkommen, ſo lange multiplicirt, bis man lauter ganze Zahlen hat, nemlich mit:

1) 2, gibt $\frac{2 \times 2}{3 \times 5} + \frac{7}{2 \times 3} + \frac{3}{7} + \frac{5 \times 2}{3 \times 7}$

2) 2, gibt $\frac{2 \times 2 \times 2}{3 \times 5} + \frac{7}{3} + \frac{3 \times 2}{7} + \frac{5 \times 2 \times 2}{3 \times 7}$

3) 3, gibt $\frac{2 \times 2 \times 2}{5} + 7 + \frac{3 \times 2 \times 3}{7} + \frac{5 \times 2 \times 2}{7}$

4) 5, gibt $2 \times 2 \times 2 + 7 \times 5 + \frac{3 \times 2 \times 3 \times 5}{7} + \frac{5 \times 2 \times 2 \times 5}{7}$

5) 7, gibt $2 \times 2 \times 2 \times 7 + 7 \times 5 \times 7 + 3 \times 2 \times 3 \times 5 + 5 \times 2 \times 2 \times 5$
$= 56 + 245 + 90 + 100 = 491$

dann die Multiplication durch Diviſion aufgehoben gibt:

$$\frac{491}{2 \times 2 \times 3 \times 5 \times 7} = \frac{491}{420}.$$

Daſſelbe gilt für die Subtraction.

Beiſpiel für die Multiplication: $\frac{2}{3} \times \frac{4}{5}$; multiplicirt, um ganze Zahlen zu bekommen mit 3×5 gibt 2×4, und durch daſſelbe dividirt $\frac{2 \times 4}{3 \times 5}$; daher die einfache Regel: man multiplicirt Zähler mit Zähler und Nenner mit Nenner.

Beiſpiel für die Diviſion: $\frac{4}{7} : \frac{5}{9}$ multiplicirt, um ganze Zahlen zu bekommen, mit 7×9, gibt $4 : 5$ oder $\frac{4}{5}$; durch Multiplication des Dividendus wird der Quotient multiplicirt, dieß durch Diviſion aufgehoben, gibt $\frac{4}{5 \times 7}$ durch Multiplication des Diviſors wird der Quotient dividirt, dieß durch Multiplication aufge-

hoben, gibt $\frac{4 \times 9}{5 \times 7} = \frac{4 \times 9}{7 \times 5} = \frac{4}{7} \times \frac{9}{5}$; daher die einfache Regel: man kehrt den Divisor um und multiplicirt.

Andre Darstellung: Ein Quotient bleibt unverändert, wenn Dividendus und Divisor mit derselben Zahl multiplicirt werden; folglich um ganze Zahlen zu bekommen, multiplicirt mit 7×9, gibt $4 \times 9 : 5 \times 7 = \frac{4 \times 9}{5 \times 7}$.

Diese Bruchrechnung, die in ihren Grundzügen hier mitgetheilt wurde, macht nun durchaus keinen Anspruch, die einzig gute oder auch nur die beste Manier seyn zu wollen; sondern sie soll nur ein Beitrag zu der Methode seyn, welche an Bekanntes anknüpft und den Schüler unvermerkt weiter führt, während die mechanische Methode so verfährt: wir kommen jetzt an die Bruchrechnung, Brüche werden so addirt: man sucht den Generalnenner u. s. w. Zuletzt, wenn man eine entschiedene Fertigkeit in der Sache erlangt hat, ist es freilich gleichgültig, wie man dazu gekommen ist, nemlich materiell; formell aber durchaus nicht, und zwar um so weniger, je höher eine Rechnungsart steht.

Hinsichtlich der Decimalbrüche will ich nur über den Anfang dieser Rechnung etwas bemerken: Ich meine die wissenschaftliche Betrachtung der Sache könne auch einen Wink für die populäre Behandlung geben. Weil nemlich der Decimalbruch eine fortgesetzte Reihe negativer Potenzen von 10 ist, so kehren dieselben Namen als Nenner in umgekehrter Ordnung wieder, so daß der Decimalstrich ein Punkt ist, von dem aus nach zwei verschiedenen Seiten die Reihen laufen, so daß namentlich die Addition und Subtraction, wie bei ganzen Zahlen, ein Untereinandersetzen des Gleichartigen erfordert. Im Uebrigen haben diese Brüche denselben Ausgangspunkt, wie die gewöhnlichen; es sind Divisionsexempel, nur mit dem Unterschied, daß sie nicht bloß ausgesprochen, sondern wirklich ausgeführt sind, deßwegen bildet auch die Verwandlung eines gewöhnlichen Bruchs in einen Decimalbruch, d. h. die Fortsetzung eines Divisionsexempels über die Ganzen hinaus den Anfang dieser Rechnung.

Was nun die Rechnung mit benannten Zahlen im gewöhnlichen Sinne für die 4 Species, das ist die Verhältnißrechnung für die Brüche.

In neuerer Zeit ist bekanntlich die sogenannte Schlußrechnung oder die Rechnung mit Reduction auf die Einheit sehr allgemein geworden, und hat die Proportionsrechnung beinahe verdrängt; hauptsächlich aus zwei Gründen. Die Proportionslehre in ihrer Vollständigkeit erschien zu gelehrt; eine andere Proportionsrechnung zu mechanisch. Allerdings hat die Schlußrechnung den Vortheil, daß sie die populärste ist, nemlich die, welche im Grund jeder Bauer auf dem Markte ohne alle Gelehrsamkeit anwendet. Allein genau betrachtet ist die Rechnung mit Proportionen dasselbe und schließt sich namentlich genau an die Bruchrechnung an. Der Exponent eines Verhältnisses ist der Quotient aus seinen Gliedern; und dieß führt wieder auf Vorübungen, die ebenso gut für die Schlußrechnung benützt werden können. Z. B. die Frage, mit was muß 3 multiplicirt werden, um 12, mit was 12 dividirt, um 3 zu geben, wird aus den 4 Species beantwortet. Wird aber gefragt, mit was muß 3 dividirt werden, um 12, mit was 12 multiplicirt, um 3 zu geben, so muß man die Bruchrechnung zur Antwort benutzen. Aber auch die Antwort auf jene ersten Fragen kann als ein Bruch gegeben werden, nemlich $\frac{12}{3}$, was wieder damit zusammenhängt, daß ein Bruch eine Division ist. Auf diesem Wege wird man bald darauf kommen, daß eine Zahl in eine andere verwandelt wird durch Multiplication, so daß der Multiplicator ist: die zweite Zahl durch die erste; durch Division, so daß der Divisor ist: die erste durch die zweite.

Z. B. 2 wird in 3 verwandelt { durch Multiplication mit $\frac{3}{2}$; durch Division mit $\frac{2}{3}$.

So ist also der Exponent eines Verhältnisses diejenige Zahl, welche die eine in die andere verwandelt, und da es gleichgültig ist, ob durch Multiplication oder Division, so ist es immer ein Bruch, der aus den beiden Gliedern besteht. Wenn nun zwei Verhältnisse gleich sind, so ist es bei beiden dieselbe Zahl, welche die Verwandlung in gleicher Ordnung zu Stande bringt.

Z. B. $3 : 12 = 5 : 20$; denn $3 \times 4 = 12$ und $5 \times 4 = 20$;

$$\frac{12}{4} = 3, \quad \frac{20}{4} = 5.$$

Ferner $2 : 3 = 4 : 6$, denn $2 \times \frac{3}{2} = 3$ und $4 \times \frac{3}{2} = 6$;

$$2 : \frac{2}{3} = 3,\ 4 : \frac{2}{3} = 6.$$

Ferner $2 : 3 = 5 : \frac{15}{2}$, denn $2 \times \frac{3}{2} = 3,\ 5 \times \frac{3}{2} = \frac{15}{2}$;

$$2 : \frac{2}{3} = 3,\ 5 : \frac{2}{3} = \frac{15}{2}.$$

Es soll in einem Verhältnisse eines der Glieder fehlen und ergänzt werden. Z. B.

$$4 : 5 = 7 :$$

(Man mag es für pedantisch halten, aber ich bin dafür, für den Anfang den Audruck x noch nicht zu gebrauchen.)

Diese Aufgabe lautet nun als Frage: zu welcher Zahl hat 7 dasselbe Verhältniß, wie 4 zu 5 oder nach dem Bisherigen, welche Zahl entsteht, wenn man 7 ebenso verwandelt, wie 4 in 5 verwandelt wird? 4 wird in 5 verwandelt durch Multiplication mit $\frac{5}{4}$ und Division mit $\frac{4}{5}$; nun ist $7 \times \frac{5}{4}$ oder $7 : \frac{4}{5} = \frac{7 \times 5}{4}$, also:

$$4 : 5 = 7 : \frac{7 \times 5}{4}.$$

Es ist nun weiter dasselbe Verfahren, ob man die erste Zahl eines Verhältnisses in die 2te oder umgekehrt verwandelt, nur in umgekehrter Ordnung. Nämlich:

4 wird in 5 verwandelt durch Multiplication mit $\frac{5}{4}$, Division mit $\frac{4}{5}$;

5 —— 4 —————————— $\frac{4}{5}$, —————— $\frac{5}{4}$.

So kann man also folgende Proportion auf die nämliche Weise ergänzen: $7 : 9 = \quad : 11.$

Diese Aufgabe lautet als Frage: welche Zahl hat zu 11 dasselbe Verhältniß, wie 7 : 9, oder welche Zahl entsteht, wenn man 11 ebenso verwandelt, wie 9 in 7 verwandelt wird? 9 wird in 7 verwandelt durch Multiplication mit $\frac{7}{9}$ und Division mit $\frac{9}{7}$; nun ist $11 \times \frac{7}{9}$ oder $11 : \frac{9}{7} = \frac{11 \times 7}{9}$; also:

$$7 : 9 = \frac{11 \times 7}{9} : 11.$$

Auf diese Art möchte ich auch die Regel: „daß die 4te Pro-

portionalzahl gefunden wird, indem, die 4 Glieder in ein äußeres und inneres Paar abgetheilt, die Glieder des vollständigen Paares mit einer multiplicirt und das Product durch das 3te Glied dividirt wird", nicht als eine gegebene, sondern als eine aus der Bedeutung eines Verhältnisses resultirende behandelt wissen.

Wird nun die Anwendung der Proportion auf Berechnungen mit benannten Zahlen gemacht, so sollte nie vergessen werden, für den Anfang wenigstens darauf aufmerksam zu machen, daß das Verhältniß benannter Zahlen gleich ist dem Verhältniß der unbenannten, was sich sehr leicht an Beispielen zeigen läßt, indem man zurückgeht auf die Division benannter Zahlen durch benannte. Eine Proportion mit benannten Zahlen muß also folgenden Gang beobachten:

Ansatz: 3 ℔ : 4 ℔ = 5 fl. : x fl.
3 ℔ : 4 ℔ = 3 : 4
5 fl. ; x fl. = 5 : x folglich:
3 : 4 = 5 : x.

Denn mit dem ersten Ansatz kann, genau genommen, nicht gerechnet werden, da man nicht 4 ℔ mit 5 fl. multipliciren und durch 3 ℔ dividiren kann.

Eine besondere Schwierigkeit enthalten die verkehrten Verhältnisse. Die gewöhnliche Ausrechnung mit einer Proportion ist eigentlich eine Erschleichung; indem ein Glied dabei gar nicht beachtet wird. Wird dieses hereingezogen, so erhält man zwei Proportionen mit lauter geraden Verhältnissen. Z. B. 4 Arbeiter brauchen zu einer Arbeit 10 Stunden, wie viel Stunden brauchen zu derselben Arbeit 6 Arbeiter? Diese Aufgabe zerfällt in die 2:

1) wenn 4 Arbeiter (die 10 Stunden arbeiten), eine Arbeit liefern, wie viel Arbeiten liefern 6 Arbeiter (die 10 St. arbeiten)?

$$4 : 6 = 1 : x \; ; \; x = \frac{6 \times 1}{4} = \frac{3}{2}.$$

2) Zu $\frac{3}{2}$ Arbeit werden (bei 6 Arbeitern) 10 St. erfordert, wie viel St. werden zu einer Arbeit (bei 6 Arbeitern) erfordert?

$$\frac{3}{2} : 1 = 10 : x \; ; \; x = \frac{10 \times 2}{3} = 6\,\frac{2}{3}$$

Ferner: wenn mit einem Vorrath an Lebensmitteln 120 Mann

8 Tage lang gespeist werden können, wie viel Mann können mit demselben Vorrath 12 Tage lang gespeist werden?

1) wenn in 8 Tagen (von 120 Mann) 1 Vorrath verzehrt wird, wie viel Vorräthe in 12 Tagen (von 120 Mann)?

$$8 : 12 = 1 : x \; ; \; x = \frac{12}{8} = \frac{3}{2}.$$

2) $\frac{3}{2}$ Vorräthe nähren (12 Tage lang) 100 Mann, wie viel Mann nährt (12 Tage lang) 1 Vorrath?

$$\frac{3}{2} : 1 = 120 : x \; ; \; x = \frac{120 \times 2}{3} = 80.$$

Vergleichen wir nun mit der Proportionsrechnung die Schlußrechnung, so wird sich eine große Gleichheit herausstellen. Die Schlußrechnung besteht zwar im Herabsteigen zur Einheit und Hinaufsteigen zur Vielheit;

z. B.: 4 ℔ = 3 fl.

1 ℔ = $\frac{3}{4}$ —

5 ℔ = $\frac{3 \times 5}{4}$ —

und die Schlüsse, welche angewendet werden, sind: 1 ℔ ist der 4te Theil von 4 ℔, also muß man auch den 4ten Theil von 3. fl., d. h. $\frac{3}{4}$ fl. nehmen; 5 ℔ ist das 5fache von 1 ℔, also muß man auch das 5fache von $\frac{3}{4}$ fl., d. h. $\frac{3 \cdot 5}{4}$ fl. nehmen; allein, wer mit Brüchen umzugehen weiß, der braucht dieses Mittelglied nicht, sondern rechnet so:

4 ℔ = 3 fl.

5 ℔ =

wenn man 4 ℔ in 5 ℔ verwandelt, so multiplicirt man 4 mit $\frac{5}{4}$, also muß man auch die den 4 ℔ gleichen 3 fl., damit die Gleichung richtig bleibt, mit $\frac{5}{4}$ multipliciren, gibt $\frac{5}{4} \times 3$ oder $\frac{5 \times 3}{4}$ fl. Die Zahl aber, mit welcher auf beiden Seiten muliplicirt wird, ist nichts anders, als der Exponent des Verhältnisses 4 : 5. Der ganze Unterschied ist somit zuletzt ein rein äußerlicher, localer; die Ausrechnung aber ganz dieselbe.

Die gegebenen Grundzüge und Beiſpiele mögen genügen zur Characteriſtik dieſer Methode. Man verſteht häufig unter rationeller Methode das, daß der Schüler die Gründe ſeines Verfahrens ſoll angeben lernen, ſo daß dieſe Methode ſich von der mechaniſchen nur durch eine Zugabe unterſcheiden würde, die dem mechaniſchen Verfahren beigegeben wird. Man ſagt z. B. ein Bruch wird durch einen andern dividirt, indem man mit dem umgekehrten Diviſor multiplicirt; die Gründe aber ſind folgende u. ſ. w. Oder werden die Gründe angegeben in der Form des Beweiſes, daß das Verfahren richtig iſt. Z. B. $\frac{3}{4} : \frac{5}{7} = \frac{3 \times 7}{4 \times 5}$. Die Probe der Diviſion iſt, daß man durch Multiplication des Quotienten und Diviſors den Dividendus erhält; nun aber iſt $\left(\frac{3 \times 7}{4 \times 5}\right) \times \frac{5}{7} = \frac{3 \times 7 \times 5}{4 \times 5 \times 7}$ = (durch Hebung) $\frac{3}{4}$. Gegen dieſe Methode iſt nun gewiß nichts einzuwenden, aber ich möchte ſie die höhere oder ſpätere Stufe der rationellen Methode nennen, eben weil ſie ein ausgebildeteres, für Gründe empfänglicheres, Denken vorausſetzt. Ein Beweis namentlich hat für den Schüler, der eine Rechnung zum erſtenmal lernt, höchſtens den Werth einer Probe; d. h. er ſieht daraus, daß er in dieſem einzelnen Falle richtig gerechnet hat, nicht, daß das Verfahren überhaupt richtig iſt; daran zu zweifeln, fällt ihm keinen Augenblick ein, und hier gebe ich zu, daß die Autorität des Lehrers ihm ſtatt aller Gründe und Beweiſe dient. Die Sache hat aber noch eine andere Seite. Der Schüler hat einen natürlichen Hang zum Mechaniſchen und Materiellen, wird ihm dieſes gegeben, ſo iſt er zufrieden und will nichts Weiteres. (So habe ich ſchon die Erfahrung gemacht, daß Schüler ſich darüber wunderten, wenn ich ihnen bei einer Aufgabe ſogleich auch die Auflöſung mittheilte, und meinten, nun die Ausrechnung nicht mehr nöthig zu haben.) Deßwegen muß man ihm mit Liſt beikommen, d. h. ihn durch die einzelnen Momente, die zuletzt zu einem Verfahren zuſammenſchmelzen, praktiſch durchführen; und das ſind eben die Vorübungen.

Noch erlaube ich mir auf einen die Disciplin betreffenden Punkt aufmerkſam zu machen, der in Verbindung mit der rationellen Methode ſteht. Dieſe will die Schüler zur Selbſtſtändigkeit heran-

bilden. Wie nun dieſe bei allen in der Schule zu bearbeitenden Zeichen einen Hang zu gemeinſchaftlichem Arbeiten haben, ſo auch beim Rechnen. Namentlich haben ſie einen unwiderſtehlichen Trieb, bei einer größern Rechnung die einzelnen Reſultate, ſobald ſie gefunden ſind, mit einander zu vergleichen. Es könnte dieß gleichgültig ſcheinen und das Dringen auf Vermeidung pedantiſch; allein es ſchadet entſchieden der ſelbſtſtändigen Thätigkeit. Wenn man es längere Zeit zugibt, ſo wird man finden, daß die Schüler, wenn ſie dann einmal für ſich rechnen ſollen, dieß mit einer gewiſſen Aengſtlichkeit und Unbehilflichkeit thun, die weit zurückbleibt hinter der Sicherheit und Gewißheit, welche vor allem die mathematiſche Thätigkeit begleiten ſoll.

Zum Schluß dieſes Abſchnitts erlaube ich mir, den Gang und Hauptinhalt eines arithmetiſchen Lehrbuchs nebſt kritiſchen Bemerkungen mitzutheilen, das auf dem Standpunkt der ſo eben geſchilderten Methode ſteht, nemlich:

Theoretiſch-Practiſche Rechnen-Schule von Wilhelm Wedemann*).

Der Standpunkt, den der Verfaſſer einnimmt, iſt ſchon im Titel angegeben, der beinahe etwas zu weitläufig ausgefallen iſt. Die Rechnen-Schule iſt eine theoretiſch-praktiſche; ſie will alſo nicht nur für das Leben rechnen lehren, ſondern auch die Gründe des Verfahrens auseinanderſezen; ſie will die Verfahrungsweiſen ſyſtematiſch zuſammenſtellen, alſo ſo, daß man ſieht, wie ſie ihrem innern Zuſammenhang nach aufeinander folgen; als Wiederholungsbuch ſezt ſie die Kenntniß des mechaniſchen Verfahrens voraus, und betrachtet das Rechnen als Mittel zur Uebung der Denkkraft, folglich nicht bloß nach

*) Der vollſtändige Titel lautet: Theoretiſch-practiſche Rechnenſchule, enthaltend eine ſyſtematiſche Zuſammenſtellung und veranſchaulichende Begründung aller im Elementarrechnen vorkommenden Verfahrungsweiſen und Zahlengeſeze, nebſt vielen darauf bezüglichen Fragen und Aufgaben. Ein Handbuch für Lehrer an Seminarien, Real- und höhern Bürgerſchulen; beſonders aber ein Hilfs- und Wiederholungsbuch für Zöglinge dieſer Schulanſtalten, ſowie überhaupt für alle die, welche das Rechnen gründlich und geiſtbildend erlernen und ſich von dem hohen Werthe deſſelben, als Mittel (ſollte wohl heißen: als eines Mittels) zur Uebung und Schärfung der Denkkraft, deutlich überzeugen wollen. Bearbeitet von Wilhelm Wedemann, Seminarlehrer in Weimar. 2 Theile. Erfurt 1844. Verlag von Gotthilf Wilhelm Körner.

der materiellen, ſondern vorzugsweiſe nach der formellen Seite. Wenn wir nun zwei Stufen der rationellen Methode unterſchieden haben, ſo würde das Lehrbuch die zweite einnehmen, indem jedesmal das Verfahren, dann der Grund angegeben wird. Ich glaube nun zum voraus verſichern zu können, daß der Verfaſſer ſeinem vielverſprechenden Titel nicht untreu geworden iſt, dennoch habe ich ſogleich mit Ausſtellungen zu beginnen. Es iſt etwas Eigenes um den Anfang eines Werkes, und nur zu häufig läßt man ſich durch das Streben, wiſſenſchaftlich und logiſch zu Werke zu gehen, verführen, daß man zu gelehrt wird. Nachdem der Verfaſſer den Begriff der Zahl kurz und bündig ſo angegeben hat: „Zahlen ſind genau beſtimmte Mengen, theilt er die Zahlen ein, und zwar zuerſt nach der Rückſicht der Theilbarkeit in Product- und Prim-Zahlen. Auch dagegen und daß etwa kurz das Weſen und der Unterſchied dieſer beiden Zahlenarten angegeben würde, wäre weiter Nichts einzuwenden. Nun wird aber namentlich die Lehre von den Productzahlen weitläufig abgehandelt und die Geſeze angegeben, nach welchen ſich die Theilbarkeit der Zahlen erkennen läßt. Wenn gleich das mechaniſche Rechnen vorausgeſezt wird, ſo ſollte doch mit dieſem Kapitel nicht der Anfang gemacht werden. Vielmehr findet es ſeine geeignetſte, zugleich durch die Praxis angewieſene Stelle bei der Lehre von der Reduction der Brüche. Uebrigens iſt die Darſtellung in dieſem Capitel von der angegebenen Rückſicht abgeſehen, klar und anſchaulich und namentlich zu bemerken, daß auch die Regel der Theilbarkeit durch 3 und 9 von der Natur des Decimalſyſtems abgeleitet und nicht algebraiſch nachgewieſen iſt. Zum Schluß der Rechnungen mit den 4 Species kommt ein §. von den Vortheilen, welche bei denſelben anzuwenden ſind. Dieſe Vortheile ſind darum zweckmäßig, weil ſie nicht nur das Verfahren abkürzen, denn das iſt eine untergeordnete Rückſicht, ſondern auch weil ſie den Geſichtspunkt, von dem aus eine Aufgabe betrachtet werden kann, vervielfältigen und ſomit eine umfaſſendere Einſicht in die Natur der Zahlenverhältniſſe begründen. Eben dahin gehören auch die Fragen und Aufgaben, die durch beide Theile des Buches hindurch angehängt ſind und namentlich dem beim mechaniſchen Rechnen gewöhnlichen Uebelſtand entgegenarbeiten, daß der Schüler blos eine beſtimmte Faſſung jeder Aufgabe verſteht.

Bei der Bruchrechnung wird der Bruch in seinem Verhältniß zur Einheit aufgefaßt und deßwegen folgerichtig zuerst die Lehre von dem Erweitern und Heben der Brüche abgehandelt, an welche sich das Gleichnamigmachen und Einrichten der Brüche anschließt. Hinsichtlich der Art des Gleichnamigmachens habe ich dasselbe zu erinnern, wie im vorigen Hefte p. 147; es wäre gewiß auch dem Standpuncte des Verfassers angemessener, durch Zerlegung der Nenner in ihre Factoren und Ausgleichung die Gleichnamigkeit zu erzielen. Ich habe am angeführten Orte ein kurzes Verfahren mitgetheilt; dann ein zweites in dieser Abhandlung gegründet auf die Verwandlung der Brüche in ganzen Zahlen, und theile nun noch ein drittes mit, das mir gerade in diesen Zusammenhang zu passen scheint.

Ich gebe zuerst die Gestalt, welche die Rechnung hat, wenn sie fertig ist:

2	2.	2.2.7
15	3.5.	2.2.7
7	7.	5.7
12	2.2.3.	5.7
3	3.	2.3.5
14	2.7.	2.3.5
5	5.	2.2.5
21	3.7.	2.2.5

Diese Factorenreihen entstehen allmählich auf folgende Art:

Die gegebenen Brüche werden so geschrieben, daß die Nenner in ihre Factoren zerlegt sind; dann werden die Nenner nach und nach gegen einander ausgeglichen und dieselben Factoren, welche die Nenner erhalten, auch den Zählern gegeben.

Bei den Decimalbrüchen mache ich aufmerksam auf die Art, wie die Decimalbrüche in gewöhnliche Brüche verwandelt werden, die zwar mit dem algebraischen Verfahren im Grunde dasselbe ist, aber vor diesem den Vorzug hat, daß die Erklärung in Worten, statt in Zeichen gegeben und somit wieder auf die Natur der Sache eingegangen ist.

Bei der Rechnung mit benannten Zahlen ist anzuerkennen, daß, wie bei den übrigen Abschnitten, ehe an die 4 Species gegangen wird, Vorübungen gemacht werden, die das Rechnen in den Species selber wesentlich erleichtern; sie sind dargestellt unter dem F. Reduc=

tions- und Resolutionsaufgaben, was dem Einrichten der Brüche und Ausziehen der Ganzen aus einem gemachten Bruche entspricht.

Diesem Abschnitt ist auch ein §. beigegeben über die kaufmännischen Rechnungen. Damit ist bereits ein starker Schritt ins Practische gethan; noch mehr aber in dem §. Raumlehre, der von der Ausmessung geometrischer Größen handelt. Mit der Aufnahme dieses §. in ein Lehrbuch das „die im Elementarrechnen vorkommenden Verfahrungsweisen und Zahlengesetze" enthalten will, kann ich mich nicht befreunden; viel eher hätte die Verhältnißrechnung, die ganz ausgeschlossen ist, als angewandte Bruchrechnung, hereingehört. Zum Schluß folgt noch die Ausziehung der Quadrat- und Cubikwurzel, wo ich ebenfalls die geometrische Versinnlichung nicht ganz billigen kann, jedenfalls, wenn sie gegeben werden soll, gewünscht hätte, daß die Quadrate so gestellt wären, daß sie um die Diagonale herumliegen.

Doch reichen die gemachten Ausstellungen nicht hin, um einem günstigen Urtheil über das Ganze und der Empfehlung für den practischen Gebrauch einen Eintrag zu thun.

3) Die wissenschaftliche Methode.

Bei der mechanischen Methode ist der practische Zweck durchaus vorherrschend; man lernt rechnen, damit man im vorkommenden Falle rechnen kann, sonst zu Nichts; bei der rationellen soll man natürlich auch zulezt rechnen können; aber man soll es so lernen, daß diese Kunst zu einem Eigenthum des Geistes, nicht bloß des Gedächtnisses wird, man soll zugleich denken lernen; bei der wissenschaftlichen Methode liegt der Zweck nicht außerhalb der Sache, sondern sie ist die logische Entwicklung der Sache selbst, die Darstellung, wie die Zahl nach und nach zusammengesetztere Verhältnisse eingeht, die durch ihren Begriff gegeben sind. Eben weil die rationelle Methode ihren Zweck noch außer sich hat, so lassen sich auch verschiedene Arten derselben denken, die mit gleicher Berechtigung auf diesen Standpunkt Anspruch machen; die wissenschaftliche Methode ist wesentlich eine, und dieß bestimmt mich als Repräsentant derselben ein zur Beurtheilung vorliegendes Lehrbuch vorzuführen. Es ist:

das Lehrbuch der Arithmetik von **Dr.** Reuschle*).

*) Der vollständige Titel lautet: Lehrbuch der Arithmetik mit Einschluß der Algebra. Für höhere Lehranstalten und zum Selbstunterricht.

Meine Aufgabe wird seyn:

1) den Gang des Lehrbuchs mitzutheilen;
2) das Charakteristische daran hervorzuheben;
3) der Methode ihre Stellung im Unterricht anzuweisen.

1.

Die Arithmetik lehrt die Gesetze, wornach Zahlen mit einander verbunden werden. Das Rechnen aber ist seinem Wesen nach ein Umformen von Zahlenverbindungen. Sie zerfällt in zwei Stufen, indem zuerst blos einzelne Zahlen gebraucht, dann Zahlen durch Buchstaben vorgestellt werden. Der oberste Saz der Arithmetik besteht in der Erklärung: Zahl ist eine bestimmte Vielheit von Einheiten; und die Verrichtung, welche allen arithmetischen Verrichtungen zu Grunde liegt, ist das ursprüngliche Zählen. Die Einheit, so wie die Null sind keine eigentlichen Zahlen, können aber die Stelle von Zahlen vertreten. Die Verbindungen, in welche Zahlen mit einander gebracht werden können, beruhen zulezt auf den Verbindungen von zweien; wenn nun für eine solche Verbindung ein anderer Ausdruck gesetzt wird, so erhält man eine sogenannte Umformungsgleichung. Mit diesen allein hat es der erste Theil der Arithmetik zu thun. Es werden nun die sieben Rechnungsarten angegeben und in ihrem Grundwesen aufgezeigt. Durch die Addition werden zwei Zahlen so verbunden; daß das Ergebniß soviel Einheiten zählt, als die beiden verbundenen Zahlen zusammen; die Grundgleichung der Addition ist: $2 + 3 = \overset{1}{1} + \overset{2}{1} + \overset{1}{1} + \overset{2}{1} + \overset{3}{1}$. Indem nun aus einer fertigen Summe und einem neuen Summanden wieder eine Summe gebildet werden kann, so gibt es Summen mehrerer Summanden. Sind solche mehrere Summanden alle einander gleich, so ist dieß die Multiplication, deren Grundgleichung, $2 \times 3 = \overset{1}{2} + \overset{2}{2} + \overset{3}{2}$. Wie es nun Summen mehrerer Summanden gibt, so auch Producte aus mehreren Factoren; sind aber diese Factoren gleich, so ist dieß die Potenzirung, deren Grundgleichung: $2^3 = \overset{1}{2} . \overset{2}{2} . \overset{3}{2}$. Jeder dieser fortschreitenden oder Haupt-Verrichtung steht eine zurück-

---

Von Dr. K. G. Reuschle, Professor am Gymnasium zu Stuttgart. Erster Theil. Arithmetik. Stuttgart. Verlag von Becher und Müller, 1844.

kehrende oder Kehr-Verrichtung zur Seite; der Addition die Subtraction, deren Grundgleichung: $(5-2)+2=5$; der Multiplication die Diviſion, deren Grundgleichung: $(6:2).2=6$. In beiden Fällen kommt man von der Hauptverrichtung zur Kehrverrichtung durch zwei Fragen; dieſe ſind von der Summe aus: zu welcher Zahl muß eine gegebene addirt werden, damit die Summe einer gegebenen Zahl gleich ſey; und: welche Zahl muß zu einer gegebenen addirt werden, damit u. ſ. w.?; vom Product aus, welche Zahl muß mit einer gegebenen multiplicirt — oder — mit welcher Zahl muß eine gegebene multiplicirt werden, damit das Product einer gegebenen Zahl gleich ſei? da aber die Ordnung der Summanden und Factoren gleichgültig iſt, ſo wird die Antwort auf beide Fragen in beiden Fällen durch eine Kehrverrichtung gegeben. Anders iſt es bei der Potenzirung. Da der Dignand und Exponent nicht verwechſelt werden können, ſo haben auch die zwei Fragen von der Potenz aus, nemlich: welche Zahl muß mit einer gegebenen potenzirt werden, damit die Potenz einer gegebenen Zahl gleich ſey, die Frage nach der Grundzahl, und: mit welcher Zahl muß eine gegebene potenzirt werden, damit die Potenz einer gegebenen Zahl gleich ſey, die Frage nach dem Exponenten, verſchiedene Bedeutung, und die Antwort wird durch zwei verſchiedene Kehrverrichtungen gegeben, durch die Radicirung, deren Grundgleichung: $(\sqrt[3]{8})^3=8$ und Logarithmirung, deren Grundgleichung: $2\left(\log.^2 8\right)=8$ und man hat ſtatt 6 vielmehr 7 Rechnungsarten, die man entweder in zwei Paare, (1) Addition, Multiplication, Potenziren; 2) Subtraction, Diviſion, Radiciren und Logarithmiren), oder in drei Stufen, (1) Addition und Subtraction; 2) Multiplication und Diviſion; 3) Potenziren, Radiciren und Logarithmiren), (welches letztere dem zweiten Theil aufgehoben bleibt), abtheilen kann. Nach dieſer Deduction wird noch ebenfalls einleitender Weiſe die Darſtellung der wirklichen Zahlen im Zahlenſyſtem gegeben, nebſt hiſtoriſchen Notizen über die verſchiedenen Zahlenſchriften.

Indem nun die gegebenen Elemente in Verbindung mit einander treten, ergeben ſich die Geſeze für alle möglichen Zahlenverbindungen, die natürlich um ſo verwickelter werden, je mehr Rech-

nungsarten combinirt werden, bis zulezt alle sechs in Beziehung zu einander treten.

Auf der ersten Stufe kommen blos Summen und Differenzen vor und daher die Gesetze für die Umformung von Summen- und Differenzen-Verbindungen in andere Summen- und Differenzen-Verbindungen; und für die Umformung der Summen von Differenzen in Differenzen von Summen und umgekehrt. Dann folgen die Umformungen auf der zweiten Stufe für sich; nemlich die verschiedenen Beziehungen, in welche Producte und Quotienten zu einander treten. Nun werden beide Stufen combinirt, und man erhält Producte, deren Glieder Summen, deren Glieder Differenzen, deren Glieder eine Vereinigung beider und dann dasselbe für die Quotienten, bis am Ende die lezte und allgemeinste Folgerung ist, daß jeder durch die Rechnungsarten der beiden ersten Stufen zusammengesezte Ausdruck sich zulezt auf einen Quotienten zurückführen läßt, der entweder eine wirkliche oder negative Zahl, einen wirklichen oder negativen Bruch, Eins oder Null darstellt, wenn er nicht $= \frac{0}{0}$ d. h. unbestimmt, oder $\frac{1}{0}$, d. h. ohne reelle Bedeutung ist.

Man sollte nun erwarten, daß in gleicher Weise die zwei Rechnungsarten der dritten Stufe behandelt würden, zuerst für sich, dann combinirt mit den übrigen 4 Rechnungsarten. Statt dessen wird aber das Potenziren und Radiciren getrennt, einmal, wie dieß schon früher bevorwortet ist, weil sie nicht dasselbe Ebenmaß in ihren Beziehungen zeigen, wie die Rechnungsarten der frühern Stufen, und ohne Zweifel auch, weil der Verfasser andere Abschnitte der geringeren Schwierigkeit wegen gerne den Regeln des Radicirens, die viel complicirter sind, voranstellte, um so mehr, da sich diese Abschnitte unmittelbar an die Potenzrechnung anschließen. Nachdem nemlich die Zahlenverbindungen der beiden ersten Stufen als Exponenten und Grundzahlen abgehandelt sind; schreitet die Entwicklung durch die Potenzen als Glieder von Zahlenverbindungen der beiden ersten Stufen hindurch fort zu den nach Potenzen einer Zahl geordneten Ausdrücke; und damit ist man nun plözlich bei den Zahlensystemen angekommen, die eben solche nach Potenzen geordneten Ausdrücke sind; verschieden nach der Zahl, deren Potenzen genommen

werden. Jezt erſt wird von dem Decimalſyſtem Gebrauch gemacht, und ſofort die gewöhnlichen 4 Species mit den Decimalbrüchen abgehandelt. Wenn im Bisherigen die Umformungsgeſetze angegeben wurden, nach den verſchiedenen Rechnungsarten; ſo wird fernerhin gezeigt, wie nun durch dieſe Umformungen wirkliche Zahlen entſtehen; und die Fälle angegeben, in welchen eine wirkliche Zahl in die andere durch Rechnung mit einer wirklichen Zahl umgeformt werden kann; oder die Lehre von der Theilbarkeit der Zahlen; mit beſonderer Anwendung auf die Bruchrechnung, dann erſt folgt das Radiciren in Verbindung mit den übrigen Rechnungsarten; und wie am Schluße der zwei erſten Stufen, erhält man als lezte und allgemeinſte Folgerung: daß man nach dem Bisherigen im Stande iſt, jeden durch die 6 betrachteten Rechnungsarten zuſammengeſezten Ausdruck auf ſeine einfachſte Form zurückzuführen, von welcher aus auch ſeine Bedeutung, und wofern er reell iſt, ſeine Stellung in der Reihe der reellen Zahlen erhellt. Wie endlich die früheren Rechnungsarten auf das Decimalſyſtem angewandt wurden, ſo das Radiciren, oder die gewöhnliche Ausziehung der Quadrat- und Cubik-Wurzel.

Endlich erhalten wir im lezten Hauptſtück die Anwendung der Grundlehren; oder die ſogenannte Rechnung mit benannten Zahlen; wobei zweierlei unterſchieden werden, nemlich Individuen und, womit die Rechnung namentlich zu thun hat, gemeſſene Größen. Die ſonſt gewöhnlichen 4 Species werden abgehandelt unter dem Abſchnitt: Summen, Differenzen, Vielfache und Quotienten gleichbenannter Zahlen, und der Quotient unter dem Geſichtspunct eines Verhältniſſes betrachtet, führt auf die Proportionen. Die zweite Abtheilung dieſes lezten Hauptſtücks enthält dann unter dem Titel anderweitige Aufgabengebiete der reinen und angewandten Arithmetik, die Progreſſionen, Permutationen und Combinationen.

2.

Der Charakter dieſer Methode wird ſich wohl am beſten herausſtellen, wenn man ſie mit den übrigen vergleicht, und namentlich auf die Stellung achtet, die die verſchiedenen Rechnungsarten in dieſem Syſtem einnehmen. Schon ganz äußerlich betrachtet nimmt das, was hier von den gewöhnlichen Rechnungsarten aufgenommen iſt, verhältnißmäßig einen ſehr geringen Raum ein, und während

man ſonſt ſich bloß im Decimalſyſtem herum bewegt, wird dieſes hier ſelbſt als etwas erſt durch complicirte Combinationen entſtehendes aufgeführt. Hier wird von den einfachſten Elementen ausgegangen, und dieſe Methode ſteigt zum Theil neben aller Wiſſenſchaftlichkeit oder gerade durch dieſe ſo ins Populärſte herunter, daß Geſetze angegeben werden, die bei untergeordneteren Methoden als zu klar und ſich von ſelbſt verſtehend vorausgeſetzt werden. Den Anfang bildet eigentlich das Zählen, die Addition iſt zuerſt nichts als ein Vorwärtszählen, die Subtraction dagegen ein Rückwärtszählen. Eines der nächſten Umformungsgeſetze iſt dann, daß es gleichgültig iſt, in welcher Ordnung die Summanden hinzutreten; das, meint man vom empiriſchen Standpunkt aus, brauche man Einem nicht erſt zu ſagen. Ein Hauptunterſchied ferner, wie die verſchiedenen Rechnungsarten behandelt werden, iſt, daß alles bloß in einer Umformung beſteht, nicht in einer Verwandlung. Eben bei den übrigen Methoden, namentlich bei der mechaniſchen, herrſcht ſo ſehr der materielle Zweck vor, daß man nur überall wiſſen will, was heraus kommt, und die Methode beſteht in dem Wege zu dieſem Ziele. Hier dagegen kommt Nichts heraus. Bei dieſen Umformungen erhalten die einmal gegebenen Zahlen bloß eine and're Stelle, and're Zeichen und damit and're Beziehungen; aber es verſchmelzen nicht zwei Zahlen bei der Addition, Subtraction, Multiplication oder Diviſion in eine. Darum ſind aber auch alle die Gleichungen, die hier auftreten, nur der Ausdruck für beſtimmte Rechnungsgeſetze. Erſt, wo die Anwendung auf das Decimalſyſtem und die wirklichen Zahlen gemacht wird, kommt dieſe Verwandlung vor. Wenn man alſo das, was hier abgehandelt wird, mit dem gewöhnlichen Rechnen vergleicht, ſo findet man einestheils das gewöhnliche Rechnen ſelbſt aufgeführt, nur an einer viel ſpäteren Stelle, anderntheils findet man Geſetze auseinander geſetzt, die man beim gewöhnlichen Rechnen unbewußt anwendet; endlich kommen Geſetze und Rechnungsarten vor, die beim gewöhnlichen Rechnen gar nicht zur Sprache kommen. Zugleich enthält aber auch eine ſolche Darſtellung der Sache mannigfache Winke für die rationelle Behandlung der Rechnung mit dem Decimalſyſtem, ſo namentlich für die Bruchrechnung, die durchaus als Diviſion oder Quotienten-

rechnung angesehen wird. Das Zurückgehen auf die Elemente, auf die wahre Bedeutung der Ausdrücke und die wissenschaftliche Vollständigkeit zeigt sich namentlich auch bei der Rechnung mit benannten Zahlen, wo z. B. der Grundsatz aufgestellt wird, daß bloß mit den Coefficienten gerechnet wird, daß z. B. 3 ℔ + 4 ℔ = = (3 + 4) ℔. Daß bloß die Coefficienten multiplicirt, die benannten Zahlen dagegen durch benannte dividirt werden können, lauter Gesetze, die man zwar befolgt, aber ohne sich dessen klar bewußt zu seyn. So sollen also überhaupt nicht sowohl Regeln für das Rechnen gegeben werden, sondern das System von Gesetzen, die allem Rechnen zu Grunde liegen. Daß dadurch die Arithmetik von dem Range einer Kunst zu dem einer Wissenschaft, von der Praxis zur Theorie erhoben wird, daß also diese Methode eine höhere Stufe einnimmt, als die beiden andern, ist von selbst klar; aber noch nicht entschieden ist damit die Frage, wie sich nun diese Methode oder diese Stufe der mathematischen Erkenntniß zum Unterricht verhalte?

3.

Der Verfasser will sein Lehrbuch selbst für höhere Lehranstalten bestimmt haben, nur ist mit diesem Ausdruck selbst keine deutliche Grenze angegeben, und wir erfahren nur aus dem Titel des Verfassers in der Vorrede, daß er darunter wenigstens noch die höheren Gymnasialclassen versteht. Wer nun den Stand der Mathematik im Vaterlande des Verfassers, wer namentlich die Ansprüche, welche an die zum akademischen Studium zu befähigenden Jünglinge in diesem Pensum gemacht werden, und welche daher auch maßgebend für den Unterricht zu seyn pflegen, näher kennt, der fühlt sich beim ersten Eindrucke des Lehrbuches zu der Meinung geneigt, daß der Verfasser sich zu hoch verstiegen habe, und darum auch in seinem Wirkungskreise sich nicht der gewünschten Früchte zu erfreuen haben werde. Ich selbst gestehe, bei einer flüchtigen Ansicht des Werkes dieses Vorurtheil gefaßt zu haben; als ich aber anfing, mich in den Gedankengang des Verfassers hineinzuarbeiten und seiner Entwicklung Schritt vor Schritt zu folgen, so wurde mir nicht nur selbst der Genuß einer wissenschaftlichen Befriedigung zu theil, sondern es wurde mir auch immer klarer, wie dieser naturgemäße Gang der Sache nicht nur der Jugend klar gemacht werden kann,

ſondern wie ſogar dieſe Methode ganz natürlich die nächſt höhere Stufe nach der ſogenannten rationellen einnehme und im Unterricht einzunehmen habe. Daß eine empiriſche Kenntniß des Elementarrechnens vorausgeſetzt wird, verſteht ſich von ſelbſt, aber auch das iſt allerdings nothwendig, daß der Schüler ſchon zum voraus durch das Rechnen und in dem Rechnen eine gewiſſe Fertigkeit in der Abſtraction erlangt hat, wozu eben das rationelle Rechnen führen ſoll; ſo namentlich die Bruchrechnung, wo der Schüler auch daran gewöhnt werden muß, mit unausgerechneten Bruchformen oder Quotienten umzugehen. — Es fragt ſich nur, ob nun ſogleich auf das gewöhnliche Elementarrechnen dieſe Methode, die auf die Entwicklung der Geſetze hauptſächlich eingeht, folgen, und nicht an jenes ſich vorher noch ein Curſus in der, mehr empiriſch zu betreibenden Algebra anſchließen ſoll, weil dieſe am beſten in die Abſtraction einführt. Hierüber kann freilich erſt dann recht geurtheilt werden, wenn man das Verhältniß des zweiten Theils zum erſten kennt, und namentlich an der Darſtellung der Algebra ſelber ſieht, ob ſie ebenſo eine empiriſche Kenntniß der algebraiſchen Rechnungen vorausſetzt, wie der erſte Theil eine empiriſche Kenntniß des Elementarrechnens. Jedenfalls alſo bin ich der Meinung, daß dieſe Stufe in den Gymnaſialunterricht gehört, und gebe höchſtens zu, daß ſich über das Jahr, wann dieſelbe beginnen ſolle, ſtreiten laſſe. Für dieſe Meinung ſpricht nämlich vor Allem der allgemeine Geſichtspunkt, von dem aus der Unterricht des höheren Gymnaſiums zu betrachten iſt. Es iſt der der Humanität oder meinetwegen des Humanismus, nur nicht im Gegenſatz gegen Realismus, ſondern gegen Materialismus; oder der, daß man lernt um des Lernens willen, nicht um etwas zu können. Das gilt vor Allem von der Mathematik. Die Fälle, wo der wiſſenſchaftlich Gebildete namentlich von ſeiner Rechenkunſt Gebrauch zu machen hat, ſind ſehr wenige, und es würde, wenn das die einzige Rückſicht wäre, unverhältnißmäßig viel Zeit auf dieſes Penſum in der Schule verwendet. Man könnte die Zeit nützlicher anwenden, etwa daß man ſeine Kleider, Stiefel u. ſ. w. ſelbſt verfertigen oder wenigſtens flicken lernte. Jedenfalls reichen die 4 Species nebſt der Bruchrechnung und ein bischen Zinsrechnung für die Praxis vollkommen aus; die Algebra iſt durchaus

unbrauchbar im Leben, und wer wird vollends je einmal in den Fall kommen, mit Potenzen oder gar mit Logarithmen zu rechnen. Wenn nun dennoch die Mathematik ein Unterrichtsfach und zwar ein Hauptfach in höheren Anstalten ist, so ist damit schon der Grundsatz ausgesprochen, daß man einen rein formellen Zweck hat, und zwar formell im entschiedensten strengsten Sinne des Worts. Beim Studium des classischen Alterthums ist der Grund, warum es getrieben wird, am Ende auch ein formeller, nämlich der den Standpunkt der Bildung zu erweitern, aber es werden doch positive, reelle Kenntnisse mitgetheilt, bei der Mathematik dagegen, vollends bei der Zahlenlehre hat man es nicht mit Gegenständen sowohl als mit Verhältnissen, mit logischen Gesetzen zu thun. Darum ist offenbar die Methode die passendste, wo diese Gesetze in ihrer Nacktheit auftreten und wo sie durch ihr organisches Zusammentreten nach und nach ein geordnetes System bilden. Daß darin viele harte Nüße enthalten sind, ist natürlich, aber spricht eher für als gegen die Sache. Auf der andern Seite unterscheidet sich die Zahlenlehre wieder vortheilhaft von andern abstracten Wissenschaften eben durch die Einfachheit des einzigen Objekts, mit dem sie zu thun hat; sofern die Zahl nichts Starres, Unüberwindliches, wenn von allen Seiten betrachtet, doch noch ein Ding an sich Zurücklassendes ist, sondern etwas ganz Klares, Durchsichtiges und darum anschaulich Darstellbares. Letzteres freilich ist nun Hauptaufgabe des Unterrichts und besteht eben in der oben angeführten Kunst, im Nothfall ein vom geübteren Denken übersprungenes Mittelglied einzuschalten. Wenn ich nun glaube, daß dieses bei gegenwärtigem Lehrbuch an vielen Stellen nöthig seyn wird, da Manches zu prägnant ausgedrückt ist, so ist das kein Vorwurf für ein Lehrbuch, das natürlicher Weise die Thätigkeit des Lehrers nicht ausschließt, sondern auf diese als auf seine Ergänzung wartet. So empfehle ich denn das Lehrbuch, so wie die Methode namentlich im Interesse des Humanismus und der höhern Gymnasialbildung, und kann als Philolog nicht umhin, denen, die meinen, es werde damit der Jugend zu viel zugemuthet, mit einem griechischen und lateinischen Brocken aufzuwarten: ὁ μὴ δαρεὶς ἄνθρωπος οὐ παιδεύεται und **ignavum fucos pecus a praesepibus arcent.**

5.

Ueber den vorgeschlagenen Wechsel im Seminar-Kurs.

Es ist vor Kurzem durch eine beachtenswerthe Stimme im Schwäb. Merkur die Frage auf's Neue angeregt worden, ob nicht der in den niederen Seminarien jetzt bestehende vierjährige Kursus mit einem zweijährigen in der Art vertauscht werden sollte, daß, wie es früherhin üblich war, nach zwei Jahren ein Uebergang aus dem einen in das andere Seminar stattfände. Man wird es nicht unnatürlich finden, wenn die Erörterung in dieser Zeitschrift, wohin sie doch wohl vorzugsweise gehört, fortgesetzt wird.

Voraussetzen darf ich wohl, daß die Stimmen, welche sich für eine solche Veränderung aussprechen, überhaupt auf den dunkler oder klarer hervortretenden Gedanken sich stützen, daß bei der Besetzung der Lehrfächer, wie sie jetzt möglich ist, eine gewisse Einseitigkeit sich kaum vermeiden lasse, und daß eben zur Ausgleichung dieser Einseitigkeit je nach einem zweijährigen Kursus ein Wechsel wünschenswerth sey. Auch wird in dem erwähnten Aufsatze des Schwäbischen Merkurs dieser Grund vorangestellt.

Nun läßt es sich nicht läugnen, und es ist auch von mir früher in den „Ansichten über gelehrtes Schulwesen" S. 35. ausgesprochen worden, daß mit den drei ordentlich angestellten Lehrern der ganze Kreis von Lehrfächern, der in den vierjährigen Kursus eines Obergymnasiums fällt, sich kaum in genügender Weise besetzen läßt, und wir müßten der vorgeschlagenen Aenderung beistimmen, böte sie hiefür geeignete Hülfe und ließe sich nicht auf andere, wünschenswerthere Weise jenem Mangel abhelfen, der wohl der höchsten Studienbehörde nicht minder bemerklich geworden ist, als den Anstalten selbst.

Indeſſen ich vermag in dem vorgeſchlagenen Wechſel je nach zweijährigem Kurſus eine Abhülfe des erwähnten Mangels nicht zu erkennen. Theilt ſich doch der ganze Kurſus nicht ſo, daß den beiden erſten Jahren andere Fächer zugewieſen werden könnten, als den beiden letzten; vielmehr ziehen ſich die meiſten und wichtigſten Fächer durch den ganzen vierjährigen Kurſus hindurch. Die drei alten Sprachen, die, wie billig Hauptunterrichtsgegenſtand bleiben, die deutſche, die franzöſiſche Sprache, Religion, Geſchichte, Geographie, die mathematiſchen Wiſſenſchaften ſollen durch alle vier Jahre Lehrgegenſtand bleiben, ſo daß hier nur ein graduceller, nicht ein ſpecifiſcher Unterſchied ſich ergibt. So blieben nur etwa die philoſophiſchen Fächer den letzten Jahren vorbehalten, und auch bei der Scheidung in einen zweijährigen Kurſus müßte, ſofern man von den beiden Repetenten als außerordentlichen Lehrern abſieht, die gleiche Verlegenheit bleiben, wie alle die Fächer, welche die Aufgabe eines zweijährigen Kurſus bilden würden, gehörig durch Männer vertreten werden können, die in dieſen Fächern gerade heimiſch und in gewiſſem Grade ſelbſtſtändig ſind.

Sicherer möchte ſich jenes Bedürfniß dadurch befriedigen laſſen, daß zur tüchtigen Vorbereitung für ein höheres Lehramt mehrjährige philologiſche Studien auf der Univerſität gefordert, und aus der Zahl der jungen Männer, die ſich für dieſen Beruf theoretiſch und praktiſch gebildet haben, die Repetenten der niederen Seminarien gewählt würden. Für jetzt und ſo lange nicht von einer hinreichenden Anzahl junger Männer der Philologie ein eigenes wiſſenſchaftliches Studium gewidmet wird, bleibt die Wahl regelmäßig auf Theologen beſchränkt, die denn auch häufig keine andere Beſtimmung verfolgen als die theologiſche, und das Lehramt am niederen Seminar als einen Durchgangspunkt der theologiſchen Laufbahn betrachten. Wer könnte ihnen unter den beſtehenden Verhältniſſen das verübeln? Aber ſicher würde der Vorwurf einer mangelhaften Vertretung der in den Kreis des Seminars gehörenden Unterrichtsgegenſtände wegfallen, wenn auch die beiden Hülfslehrer gleich den ordentlichen Lehrern eigens für ein höheres Lehramt ſich vorbereitet und die Prüfung hiefür beſtänden hätten. Denn unſtreitig dürften fünf Lehrer, richtig gewählt, hinreichend ſeyn, für alle Fächer den tüchtigen Mann zu finden. Ich

füge hinzu, daß es zweckmäßig wäre, die beiden Hülfslehrer nicht vor dem Abgang der Promotion aus dem Seminar zu wechseln. Denn überhaupt nicht in dem Wechsel, sondern in der Tüchtigkeit der Lehrer kann ich das Heil unserer Seminare finden.

Ich komme damit auf die Bedenken, die dem Vorschlag eines doppelten, je zweijährigen Kursus positiv im Wege sind. Das Lebensalter, in welchem die Zöglinge des Seminars stehen, beginnt erst von der Gebundenheit an die Autorität des Lehrers allmählig zu einiger Selbstständigkeit des Urtheils überzugehen, so jedoch, daß diese wohl in einzelnen Punkten sich Bahn zu brechen, aber, in vielen Fächern wenigstens, nicht zur Unabhängigkeit in den Grundansichten sich zu erheben vermag. Es ist dieß natürlich, denn unter der Leitung des Lehrers haben sie bisher beobachtet, mit seinem Auge haben sie bisher gesehen, zu eigener Beobachtung und Forschung ward ihnen noch nicht hinlänglich Raum, noch nicht hinreichende Reife des Geistes. Nehmen wir z. B. die alten Sprachen, so wird Niemand behaupten wollen, daß es dieses Alter in Auffassung wesentlicher, grammatischer Erscheinungen zu einem selbstständigen, von der Ansicht der jeweiligen Lehrer unabhängigen Urtheile bringen werde. Vielmehr bleibt die Aufgabe vorläufig keine andere, als unter Anleitung des Lehrers und vom Standpunkt desselben aus eine klare Einsicht in die Sprache zu gewinnen. Erst dann, wenn von irgend welchem Standpunkte aus jene Einsicht in das Wesentliche, jener Ueberblick des Ganzen sicher, klar, in gewissem Grade beherrschend geworden ist, könnte es für dieses Alter fruchtbar seyn, den Standpunkt zu wechseln, zu einer neuen Anschauungsweise überzugehen; früher müssen abweichende, sich widersprechende Ansichten, wenn sie gleichen Anspruch machen, für den Schüler Autorität zu seyn, verwirrend wirken. — Wohl weiß ich, wie die Güte der menschlichen Natur auch manche Verwirrung erträgt, manchen pädagogischen Mißgriff unschädlich macht, allein wissentlich sollte man diesen doch nicht begehen. Welche Differenzen auf dem Gebiete der Grammatik der drei alten Sprachen bestehen, wie verschieden die Behandlungsweisen sind, ist bekannt. Wer nun Gelegenheit hatte, über das geistige Vermögen dieses Lebensalters Erfahrungen zu machen, wird sicherlich nicht glauben, daß dergleichen Differenzen im Unterricht ohne Nachtheil für die Schüler bleiben.

Sei es, daß ſie das Verſchiedene als ein Verſchiedenes erkennen, oder daß ſie es für weſentlich gleich halten und zu vereinigen ſuchen, immerhin wird die Sicherheit und Klarheit der Erkenntniß dadurch geſtört werden. Obwohl es ſich nun auch an derſelben Anſtalt nicht vermeiden läßt, das eine oder andere Unterrichtsfach, z. B. das der lateiniſchen Sprache in zwei Hände zu legen, ſo iſt doch unter Lehrern an der gleichen Anſtalt eher eine Verſtändigung möglich, und jedenfalls iſt bei einem vierjährigen Kurſus an demſelben Seminar die Zerſplitterung dieſes Unterrichts nicht ſo groß, wie wenn er zwiſchen zwei Anſtalten und an jeder hinwiederum zwiſchen mehreren Lehrern ſich theilt. — Nicht minder bedeutend erſcheinen die Mängel, die ſich bei zweijährigem Kurſus für den wiſſenſchaftlichen Unterricht ergeben würden. Wo ein Fach für den ganzen vierjährigen Kurſus in Eine Hand gelegt, Ein Lehrer dafür verantwortlich gemacht iſt, da wird derſelbe die für ſein Penſum zugemeſſene Zeit eher ſo einzutheilen wiſſen, daß er ohne irgend Lücken zu laſſen, die ganze Aufgabe vollendet; theilt ſich dieſe zwiſchen zwei Anſtalten, theilt ſich die Verantwortung, ſo läßt ſich beſorgen, es möchten zuweilen ganze Strecken unbearbeitet liegen bleiben, weil die niedere Anſtalt ſich außer Stand ſah, den Unterricht innerhalb der angewieſenen Zeit bis zu dem beſtimmten Punkte fortzuführen, die höhere ſich nicht verbunden achtet, das von andern Verſäumte zu erſetzen. Wenigſtens werden ſich diejenigen, deren Studien in jene Periode der zweijährigen Kurſe fielen, wohl erinnern, wie ein ſolcher Fall mehrmals eintrat. Sollten ſich aber auch in dem Materiellen des Unterrichts keine Lücken ergeben, ſo würde doch auch hier die verſchiedene Form und Methode Nachtheile mit ſich führen; mit der gleichmäßigen Kontinuität des Unterrichts würde auch der ſichere Fortſchritt der Erkenntniß unterbrochen werden; daß aber dieſe innere Konſequenz zwiſchen dem früheren und ſpäteren Unterricht, eine in Materie und Form gleichmäßige Kontinuität wünſchenswerth ſey, iſt an ſich klar, und erhellt auch aus der während jener zweijährigen Kurſe von der Studienbehörde gegebenen Weiſung, daß ſich die Lehrer der beiden in einander greifenden Anſtalten gegenſeitig verſtändigen ſollen. Aber es iſt dieß leichter gefordert, als ausgeführt. Es kommt hinzu, daß der Unterricht erſt dann recht fruchtbar zu werden beginnt, wenn ſich

Lehrer und Schüler gegenseitig gehörig kennen. Ehe der Lehrer weiß, welche Kenntnisse er bei den Schülern voraussetzen darf, ehe die Schüler in die Darstellungsweise des Lehrers sich gefunden haben, kann der Unterricht nicht recht erfolgreich seyn. Dieser Fall tritt nun aber bei je zweijährigem Kursus zweimal ein.

Wenn endlich als ein weiterer Grund für letztere Einrichtung das angeführt wird, daß manche Zöglinge, die eine falsche Richtung eingeschlagen hatten, in dem Uebertritt in eine andere Anstalt Veranlassung und Antrieb erhalten können, die bisher verfolgte Bahn zu ändern, daß ihnen wenigstens eine solche Aenderung dadurch erleichtert werde, so will ich dieß zwar nicht gerade in Abrede ziehen, doch aber bemerken, daß bei umsichtigen Lehrern von geradem und wohlwollendem Charakter doch gewiß von keinem unabänderlichen Urtheil über die Einzelnen die Rede seyn kann. Wie sollte nicht jeder Lehrer wirkliche Aenderung zum Besseren freudig bemerken und anerkennen, und gerne in liebevoller Theilnahme die Hand dem besser Strebenden bieten? Ich gestehe, daß ich nicht begreifen könnte, wie sich in einem Erzieher solche Vorurtheile festsetzen mögen, die ihn in der That zum Erzieher untauglich machen würden, oder wie bei den Zöglingen eine solche Meinung über ihre Lehrer sich festsetzen kann, wofern diese anders eben so sehr Wohlwollen als festen Ernst an den Tag legen. Daß aber die Abneigung, die einmal eingeschlagene Bahn zu ändern, gerne alle Sophistik aufbietet, um sich vor sich selbst und andern zu rechtfertigen, kann natürlich nichts beweisen.

Dagegen dürfte die Erwartung eines nahe bevorstehenden Wechsels leicht auf manche Zöglinge den nachtheiligen Einfluß äußern, daß sie während der letzten Zeit ihres Aufenthalts in dem ersten Seminar in ihrem Eifer nachlassen, und auf Mahnungen und Zurechtweisungen der Lehrer, denen sie ja nur noch kurze Zeit untergeben seyn werden, weniger achten.

Ich glaube, daß das Gewicht dieser Gegengründe wohl auch von denen nicht verkannt werden wird, welche einen Wechsel nach zweijährigem Kursus wünschenswerth finden, und hoffe, daß der Verfasser des fraglichen Artikels im Schwäb. Merkur jedenfalls den Wunsch mit mir theilen wird, daß durch Bildung eines eigenen höheren Lehrstandes etwaige Mängel und Einseitigkeiten des Unterrichts entfernt werden möchten.

Maulbronn. **Bäumlein.**

II. Recenſionen.

1.

Die Weltgeſchichte in einem leicht überſchaulichen, in ſich zuſammenhängenden Grundriſſe. Ein Leitfaden für den Unterricht in untern Gymnaſien und lateiniſchen Schulen (Progymnaſien, Pädagogien), in Schullehrer-Seminarien und in Real- und höhern Bürgerſchulen, ſo wie auch zum Gebrauch beim Selbſtunterrichte, von Dr. Heinrich Dittmar. Dritte verbeſſerte Auflage. Carlsruhe, Verlag von G. Holtzmann. 1844.

In der guten alten Zeit war es um den Geſchichtsunterricht in den Schulen eine einfache Sache. Es war in der Regel nur darauf abgeſehen, die Hauptbegebenheiten einer Zeit dem Gedächtniß einzuprägen, dieſe Begebenheiten ſelbſt aber wurden in der vereinzelten, zufälligen Geſtalt ſtehen gelaſſen, in welcher ſie von außen betrachtet erſcheinen, und man war zufrieden, wenn ein Schüler ſie in chronologiſcher Ordnung ebenſo vereinzelt wieder aufzuzählen wußte. Oder wenn je über Geſchichte weiter gedacht und geurtheilt wurde, ſo koſtete auch das kein beſonderes Kopfbrechen. Der Lehrer verfuhr auch da, wie er es in ſeiner Schule gewöhnt war; einzelne Thaten und Perſonen, die ſeines Wohlgefallens ſich beſonders werth gemacht hatten, wurden belobt, Andere ließ man ungeſtört ihres Weges gehen, und noch Andere wurden mehr oder minder ſcharf getadelt und zurechtgewieſen. Der jeweilige ſittliche und intellectuelle Standpunkt des Beurtheilers galt unbefangen als Maßſtab des Urtheils über geſchichtliche Erſcheinungen und Perſönlichkeiten, und ſo erſchien die Weltgeſchichte gewöhnlich zuletzt als eine Geſchichte der menſchlichen Thorheiten und Leidenſchaften, als ein zweckloſes ſich Herumdrehen aller Zeiten um eben denſelben Punkt, von dem ſich nicht viel lernen ließ, als höchſtens in der Weiſe eines abſchreckenden

Exempels. — Mit dem Umschwung, welchen die wissenschaftliche Behandlung der Geschichte in neuerer Zeit erfahren hat, ist auch diese Sitte zu Grabe gegangen. Um so mehr, als dieser Bewegung auf dem Felde der Wissenschaft von der Seite der Schule das Streben der Gegenwart, den alten Mechanismus im Unterricht durch eine rationale Methode zu ersetzen, günstig entgegenkam. So hat man, um es kurz zu sagen, gegenüber der geist- und ideenlosen Manier, Geschichte zu treiben, welche sie zu einem bloßen Aggregat von Jahreszahlen, Namen und einzelnen Begebenheiten, oder höchstens zu einer Summe menschlicher Verirrungen herunterſetzte, mit Recht auf eine tiefere Auffassung und geistvollere Behandlung dieser Wissenschaft in den Schulen gedrungen. Das gedächtnißmäßige Wissen des Historischen deßwegen gering zu achten, wäre Thorheit, und ist Niemand eingefallen. Nur erscheint weder die formale Gedächtnißbildung, noch das materielle Wissen um das einzelne Geschehene jetzt noch als der letzte und höchste Zweck alles Geschichtsunterrichts, sondern selbst nur als Mittel zum Zwecke. Und hieraus ergibt sich für jedes Lehrbuch der Geschichte die Aufgabe, nicht dieses Mittel hintanzusetzen, sondern durch dessen möglichste Vereinfachung die Erreichung des Zweckes zu erleichtern. Vor Allem ist demnach der unnöthige Ballast, der nur für Männer vom Fache Interesse hat, auszuscheiden, sodann die Behaltbarkeit des Stoffes selbst so viel möglich zu erleichtern, äußerlich durch Uebersichtlichkeit und klare Anordnung, aber noch mehr durch Belebung des todten Stoffes selbst. Die Vergangenheit muß vergegenwärtigt werden, denn alles Gegenwärtige erscheint auch als bekannt und verständlich; jede Zeit muß in einem lebendigen Bilde angeschaut, und ihre Bedeutung für die Geschichte im Ganzen, also auch für die Gegenwart und für uns aufgezeigt werden.

Die einfachste Lösung der letztern Aufgabe hat man vielfach in einer christlich-religiösen Geschichtsbetrachtung zu finden gehofft. Und gewiß nicht mit Unrecht, denn die todte Vorzeit bekommt erst dadurch für uns Leben, daß wir aus dem verworrenen Complex menschlichen Thuns das Walten des göttlichen Geistes herausfinden, und mit der Vergangenheit darüber Rechnung zu halten wissen, was sie uns hinterlassen und als höhere Bestimmung vorgezeichnet hat.

Das vorliegende Lehrbuch gehört in dieser doppelten Hinsicht, der leichten Uebersichtlichkeit und Durchdringung des Stoffs, und der tiefern Auffassung der Geschichte der neuern Geschichtsbehandlung an, und es ist wohl auch das Zusammenwirken beider Umstände, welchem es seine schnelle und weite Verbreitung (es hat seit 1840 die dritte Auflage erlebt) zu verdanken hat.

Der Verfasser selbst nennt auf dem Titel seine Schrift eine Darstellung der „Weltgeschichte in einem leicht überschaulichen und in sich zusammenhängenden Grundriß"; wie weit mit Recht, soll das Folgende zeigen. — Was den ersten Punkt betrifft, so verdient er in der ganzen Anordnung das Lob der Klarheit und Uebersichtlichkeit. Schon die äußere Ausstattung und Anordnung ist diesem Zwecke günstig. Die einzelnen bedeutendsten Namen und wichtigsten Ereignisse sind in zweifacher Abstufung durch größern Druck hervorgehoben, die entsprechenden Jahrszahlen, übrigens mit weiser Auswahl und Sparsamkeit, auf dem Rande beigefügt. In gleicher Hinsicht ist die Eintheilung und namentlich die Benennung der Haupt- und Unterabtheilungen anerkennenswerth. Da finden sich keine Bezeichnungen von Perioden, wie: von Cyrus bis Alexander, oder: von Cäsars Tod bis zur Schlacht bei Aktium, wo immer nur das Vorausgehende und Nachfolgende, oder höchstens das erste und letzte Glied einer Zeitreihe genannt ist, sondern die Benennung ist immer aus der Zeit selbst genommen, und enthält in der Regel in wenigen Worten eine kurze Charakteristik derselben, so daß dem Schüler mit dem Namen des Zeitabschnitts auch das Bild der Zeit und ihre Hauptereignisse wieder vor's Auge treten. Die Sprache ist zwar nicht gerade besonders concis, aber klar und lebendig, oft für ein Lehrbuch, das der mündliche Unterricht erst ergänzen soll, fast zu blühend und ausmalend, aber um so anziehender für den Gebrauch des Selbstunterrichts. Auch die Auswahl des Stoffs, die Ausscheidung des Unwesentlichen und Hervorhebung des Wesentlichen ist im Ganzen mit Glück geschehen. Es wird von den Hauptsachen, welche der Schüler in seinem Lehrbuch haben muß, kaum etwas vermißt werden, und doch ist der Selbstthätigkeit des Lehrers, einige allzubreite Excurse abgerechnet, noch ein gehöriger Raum gelassen. Nur der Anfang und das Ende der Schrift scheinen hier

eine Ausnahme zu machen, und zwar in entgegengesetzter Richtung, indem dort zu viel, hier zu wenig gegeben ist. Beides hat jedoch einen tiefern Grund, der mit dem historischen Standpunkte des Verfassers überhaupt zusammenhängt. Hievon, so wie von dem Umstande, daß er die ganze Geschichte in zwei Haupttheile, Geschichte der Welt vor und nach Christus theilt, und letztere mit der Geburt Christi beginnt, wird unten noch weiter die Rede seyn.

Nach allem dem werden wir sagen dürfen, daß der Verfasser die eine Seite seines Versprechens, die, einen leicht überschaulichen Grundriß der Weltgeschichte zu geben, erfüllt hat. Wie es mit dem innern Zusammenhang steht, dieß bedarf einer nähern Untersuchung.

Der Standpunkt, von welchem aus hier die Geschichte in ihrem Zusammenhang aufgefaßt und gewürdigt werden soll, ist der christlich-religiöse. Die religiöse Geschichtsbetrachtung beruht zunächst auf dem einfachen Satze, daß eine göttliche Thätigkeit in der Geschichte wirksam ist. Sie betrachtet die Bestimmung der Menschheit als göttlichen Zweck, als eine Absicht, welche Gott mit derselben hat. Die Entwicklung der Menschheit, obgleich Produkt der menschlichen Freiheit, steht doch unter göttlicher Leitung. Gott regiert die Welt, aber nicht nur da, wo Zeichen und Wunder geschehen, sondern überall durch seine Macht in Natur und Menschengeist. Das Alles nimmt auch die christlich-religiöse Weltanschauung unverändert auf, nur daß sie die Bestimmung der Menschheit und den Zweck Gottes mit ihr näher als den faßt, daß das Christenthum, daß christlicher Geist und christliche Bildung die Welt und alle ihre Verhältnisse durchdringen soll. Die Verwirklichung dieser Bestimmung ist Aufgabe der christlichen Zeit, aber auch die vorchristliche Zeit erhält dadurch ihre Bedeutung, nämlich die der Vorbereitung auf's Christenthum. Welche Leistung jeder einzelnen größern oder kleinern Zeit, jedem Volke und Volksstamme zugefallen ist, und wie sie dieselbe erfüllt haben, dieß an ihrer Geschichte und ihren Schicksalen nachzuweisen, ist Aufgabe dieser Geschichts-Betrachtung. In ihren Grundzügen ist sie demnach höchst einfach, denn es soll ja nichts zu der Geschichte hinzugefügt, oder in sie hineingelegt, sondern nur, was in ihr ist, herausgehoben werden; man darf die Geschichte selbst

reden laſſen, wenn man nur erſt neben der einen Seite derſelben, der Erzählung der politiſchen Kämpfe und Kriege, auch ihre andere Seite, die Schilderung des Volkslebens, die Sitten und Kulturgeſchichte gehörig berückſichtigt. Spuren derſelben finden ſich daher auch, ſeit es eine Geſchichtſchreibung gibt; nicht nur der theokratiſche Pragmatismus des alten Teſtaments, auch Herodots πᾶν θεῖον φθονερόν iſt religiöſe Weltanſchauung. Auch die chriſtlich-religiöſe Geſchichtsbetrachtung liegt, ſeit es eine Geſchichte der chriſtlichen Zeit gibt, und das Chriſtenthum als weltgeſchichtliche Macht in einer gehörigen Zeitreihe ſich entfaltet hat, in ihren Hauptvorausſetzungen ſo von ſelbſt auf der Oberfläche, daß ſie von da an in irgend einer Geſtalt überall dageweſen iſt, wo überhaupt über die Geſchichte gedacht wurde. Nur da, wo dieß nicht geſchah, und der Unterricht in dieſem Fache rein mechaniſch betrieben wurde, hat man mit Recht über irreligiöſe Geſchichtsbehandlung geklagt. Denn Gedankenloſigkeit iſt in ſolchen Dingen mit Gottloſigkeit näher verwandt, als man gewöhnlich glaubt. Das Neue an der Sache iſt alſo nur die conſequente Durchführung dieſes Standpunkts und die Forderung, auch beim Schulunterricht von demſelben auszugehen.

Allein eben hierin ſtehen wir noch auf der Stufe der erſten Verſuche, und was bis jetzt geſchehen iſt, muß demgemäß beurtheilt werden. Das gemeinſame Schickſal aller erſten Verſuche iſt von jeher ein doppeltes geweſen: einerſeits eine ſchiefe und einſeitige Auffaſſung, andererſeits eine unvollſtändige Durchführung des Princips, von welchem ausgegangen wird. Das Letztere geſchieht bei der religiöſen Geſchichtsbetrachtung, wenn der Hiſtoriker einzelnen Zeitabſchnitten von ſeinen Standpunkt aus keine weltgeſchichtliche Bedeutung abzugewinnen weiß, und daher das einfache Faktum gibt, ohne dabei von ſeinem Princip Gebrauch zu machen, oder eine religiöſe Nutzanwendung äußerlich an die Geſchichte anhängt und hinter ihr hergehen läßt, wie die Moral hinter der Fabel. Gefährlicher iſt eine ſchiefe und einſeitige Auffaſſung des Princips, welche die beſchränkte Religionsmeinung einer Zeit oder Parthei zum allgemeinen Maßſtabe für die Geſchichte macht, und das Geſetz nicht begreift, nach welchem die Religion, wie jede geiſtige Macht, in den verſchiedenen Lebensformen ſich entfaltet. Es bleibt in dieſem Falle

nichts übrig, als was in anderer Weiſe als der geforderten göttlich iſt, als ungöttlich zu verdammen, oder gar die Geſchichte in einzelnen Theilen, oder im Verhältniß einzelner Theile zu einander anders aufzufaſſen und darzuſtellen, als ſie geſchehen iſt, nur damit ſie den einmal feſtſtehenden Vorausſetzungen entſpreche. —

Die vorliegende Schrift hat nun zwar beide Mängel in Manchem glücklich vermieden, doch kann ſie weder in der ganzen Grundanſchauung, noch in der Auffaſſung einzelner Geſchichtsabſchnitte vollkommen davon freigeſprochen werden. Schon das ſchützt vor vielen Einſeitigkeiten, daß das Chriſtenthum nicht nur als religiöſe Lehre, als eine an beſtimmte feſtſtehende Glaubensſätze gebundene Wahrheit gefaßt iſt, ſondern als eine das ganze Leben durchdringende geiſtige Macht. Da iſt neben chriſtlicher Frömmigkeit im engern Sinne auch von einem chriſtlichen Recht, einer auf chriſtlichem Grunde ruhenden Politik, einer chriſtlichen Geſittung, welche mit der europäiſchen Kultur Hand in Hand geht, die Rede. Eben damit iſt der Schlüſſel zum Verſtändniß namentlich der neueren Zeit gefunden, nur ſchade, daß er nicht überall mit Geſchick angewendet wird. Denn Manches, was für ſpätere Zeiten der Weg zur Wahrheit geworden iſt, wird doch wieder ſchlechthin verdammt und als einfacher Irrthum bei Seite geſchoben. Auch daß das Lehrbuch in entgegengeſetzter Richtung zu weit gegangen wäre, und das Chriſtenthum verflacht und verallgemeinert, und geradezu, wie manchmal geſchieht, mit Humanität und Bildung identificirt hätte, läßt ſich durchaus nicht behaupten. Es ſteht auf dem Boden des hiſtoriſchen Chriſtenthums mit ſeinem poſitiven Gehalt und ſeinem geſchichtlichen, in aller Fortentwicklung auf ſeinen Anfang und ſeine Quellen zurückweiſenden Urſprung. Im Gegentheil könnte man ihm eher den Vorwurf des allzuängſtlichen Hängens am Buchſtaben und an der erſten äußerlichen geſchichtlichen Erſcheinung machen, beſonders in Beziehung auf die große Auctorität, welche das Judenthum und das alte Teſtament als Geſchichtsurkunde auch in ſeinen ſpecifiſch jüdiſchen, von zeitlicher und nationaler Anſchauungsweiſe gefärbten Partheien genießt. Die jüdiſche Geſchichtſchreibung hat das entſchiedene Verdienſt, zuerſt in der alten Zeit den Begriff einer göttlichen Leitung der Menſchheit und eines göttlichen Zwecks mit ihr zum Bewußtſeyn gebracht, und ſo den Weg

gewieſen zu haben, wie die weltgeſchichtliche Aufgabe der ganzen alten Zeit gefaßt werden muß. Allein ſie bleibt dennoch jüdiſche und nicht chriſtliche Weltanſchauung, alles Nichtjüdiſche iſt ihr ſchlechthin nichtig und gottverlaſſen, denn die Bedeutung und Geltung der andern Völker der alten Zeit neben dem Judenthum zu begreifen, macht dieſem ſchon ſein Particularismus unmöglich. Sogleich die Anwendung des jüdiſchen *αἰὼν οὗτος* und *μέλλων*, nach welchem mit der Erſcheinung des Meſſias die Welt plötzlich eine andere wird, auf die Eintheilung der Weltgeſchichte, welche durch die Geburtsſtunde Chriſti in zwei Theile, die Welt vor und nach Chriſtus geſchieden wird, iſt eine allzumechaniſche Handhabung des chriſtlich-religiöſen Standpunkts. Die Eintheilung in vorchriſtliche und chriſtliche Zeit iſt gewiß die richtige, allein die Geburt Chriſti hat doch nicht wie durch einen Zauberſchlag auf einmal die Welt verändert, ſondern es hat ſich nach und nach eine neue Welt geſchaffen, die chriſtlich germaniſche. Die römiſche Welt dagegen war keiner Erneurung durchs Chriſtenthum mehr fähig, und ſie gehört in allen ihren Eigenthümlichkeiten auch nach dem Eintritt des Chriſtenthums in dieſelbe noch der alten Zeit an, und die chriſtliche Zeit beginnt, nicht da, wo das Chriſtenthum überhaupt da iſt, ſondern da, wo es eine Macht über die Welt bekommt, mit dem Fall des römiſchen und dem Entſtehen der neuen germaniſchen Reiche.

Der erſte Hauptheil, die Geſchichte der Welt vor Chriſtus, zerfällt in vier Abſchnitte: 1. die Urzeit und die älteſten Völker, 2. das auserwählte Volk, 3. die griechiſche Welt, 4. die römiſche Welt. Schon dieſe Eintheilung weist auf die hauptſächlichſten Vorzüge und Mängel in der Behandlung der alten Geſchichte hin. Iſt dieſe mit Recht nicht nach Zeitabſchnitten, ſondern nach Völkern eingetheilt, ſo daß die Haupteigenthümlichkeiten des orientaliſchen und jüdiſchen, und des griechiſchen und römiſchen Geiſtes einander beſtimmt gegenübertreten: ſo zeigt ſich auch überall im Einzelnen das Beſtreben, den inneren Zuſammenhang der verſchiedenen Zeiten und Erſcheinungen klar zu machen, die Thätigkeit aller Völker auf ihre weltgeſchichtliche Hauptaufgabe, die Vorbereitung auf's Chriſtenthum, zu beziehen, und deßwegen aus der Maſſe ihrer hiſtoriſchen Erſcheinungen namentlich ihre Religions- und Kulturgeſchichte hervor-

zuheben. Dagegen fällt schon äußerlich die verhältnißmäßig allzubreite Behandlung der jüdischen Geschichte, und das zusammenhangslose Nebeneinanderstellen dieses Volkes und der übrigen orientalischen Völker auf, und hiezu möchten wir als Drittes das Hereinziehen der mosaischen Schöpfungs- und Urgeschichte fügen. Dieß, so wie das Detail der politischen Geschichte der Juden hätte der Verfasser unbeschadet des Ganzen der alttestamentlichen Religionsgeschichte überlassen können, welche ja auch an der von ihm geleiteten Anstalt, wie wohl an allen Andern, für welche dieses Lehrbuch bestimmt ist, dem Unterricht in der profanen Geschichte vorbereitend vorangeht. Was die mosaische Urkunde von der Urgeschichte gibt, ist noch nicht Völkergeschichte, sondern Genealogie und Familiengeschichte, und zwischen dem Punkte, bis zu welchem sie führt, und dem, wo sich die Geschichte nachher wieder aufnehmen läßt, bleibt immer ein dunkler Zwischenraum, an dessen Schlusse der Historiker mit der Geschichte da von vorn anfangen muß, wo zum ersten Mal die einzelnen Völker aus dem Dunkel der Sage hervortreten, und der sich nur mit Hypothesen und Reflexionen ausfüllen läßt, wie auch hier geschehen ist. Die Verlegenheit, in welche den Verfasser sein modernes Bewußtseyn bringt, wo er nach Ableitung der drei Hauptvolksstämme von den Noachiten nun auch die entsprechenden drei Sprachstämme namhaft machen soll, wäre ohnedem vermieden worden. Bei der Geschichte des Judenthums aber hätte eine klarere Schilderung seiner drei Entwicklungsstufen, des Mosaismus, Prophetismus und Judaismus, es versteht sich mit populärerer Bezeichnung, mehr Werth gehabt, als alle politischen Specialitäten.

Schon im Bisherigen ist die christliche Weltanschauung zu sehr mit der jüdischen zusammengeworfen, es geschieht dieß aber noch mehr bei einem wichtigen Punkte, der Auffassung der übrigen Völker des Alterthums, oder näher der Auffassung des Heidenthums nach seinem Ursprung und seiner Bestimmung.

Das Heidenthum hat eine zweifache Seite, die hier in Betracht kommen muß, eine negative und eine positive. Zunächst ist es, mit der christlichen Wahrheit verglichen, Irrthum und Abfall von Gott; allein es ist in ihm auch ein Suchen nach Gott, also relative Wahrheit im Irrthum. Ebenso ist das Christenthum ihm gegenüber neu, nicht

aus dem Heidenthum entſprungen; aber doch zugleich gekommen, da die Zeit erfüllet war, d. h. nachdem der antike Geiſt ſeine Aufgabe gelöst hatte. Wenn nun, wie in der vorliegenden Schrift geſchieht, allzueinſeitig nur die negative Seite des Heidenthums aufgefaßt wird, ſo iſt dieß nicht rein chriſtliche, ſondern jüdiſch chriſtliche Weltanſchauung. Dem Juden erſchien das Heidenthum als ſchlechthiniger Irrthum. Dieß mußte ſo ſein, wenn das Judenthum ſich vom Eindringen heidniſcher Elemente frei erhalten ſollte. Auch das Chriſtenthum, wo es neu in die Geſchichte tritt, muß dasſelbe natürlich als Irrthum behandeln, denn ihm gegenüber iſt das Heidenthum dieß, und hat aufzuhören. Allein damit iſt über ſeine vorchriſtliche Exiſtenz noch nichts ausgeſagt, und auch das Chriſtenthum knüpft wieder an manche ſeiner Ideen an, und erkennt in ihm wenigſtens Anklänge an die Wahrheit. Umgekehrt führt die Meinung, die im Heidenthum nichts als Irrthum ſieht, einfach zu der Folgerung, daß alle Heiden hätten eigentlich Juden ſeyn ſollen, und alle Schätze des Alterthums ohne Werth ſind, und nichts, als die Vernichtung verdient haben; eine Behauptung, welche doch bis jetzt kein Hiſtoriker auszuſprechen den Muth gehabt hat. Die ganze Frage könnte zwecklos erſcheinen, denn wo die heidniſchen Völker zuerſt auf den Schauplatz der Geſchichte treten, iſt ihre Religion und ihre ganze Anſchauungsweiſe einmal vorhanden, und dem Geſetze geſchichtlicher Weiterentwickelung unterworfen. Allein eben dieſes Letztere wird hier nicht gehörig anerkannt, ſondern nach der hier durchgeführten Anſicht geht das Heidenthum, aller geſchichtlichen Analogie zum Trotz, die überall ein Wachſen, Blühen und Vergehen nachweist, einfach den Weg von oben nach unten; die einzelne Religion iſt noch am beſten in ihrem Anfang, wo am meiſten Anklänge einer frühern beſſern Einſicht übrig ſind; unter den verſchiedenen Religionen iſt aus demſelben Grunde jede ſpätere auch eine niedrigere, und bei Allen laſſen ſich noch mehr oder weniger Ueberbleibſel einer höhern Urreligion nachweiſen. Dieſe gemeinſame Spur eines Beſſern ſoll bei dem Zendvolk, den Indern, Aethiopen und Aegyptern eben ſo gut, wie bei den Chaldäern und Phöniciern der Geſtirndienſt ſeyn, welcher ohne Rückſicht darauf, daß gerade mit ihm oft der ſittenloſeſte Naturdienſt verbunden war, nach einer neuerdings von gewiſſer Seite

beliebten Manier besonders hoch gestellt wird. Dennoch aber steht auch das Beste, was diese Völker aufzuweisen vermögen, so nieder, daß der Verfasser z. B. bei Gelegenheit der indischen Trimurti die ausdrückliche Verwahrung für nöthig hält, daß sie mit der christlichen Dreieinigkeit in Nichts übereinkomme. Dieselbe Voraussetzung läßt einzelne Völker in unhistorischer Ordnung erscheinen. Das Zendvolk muß, weil seine Religion als die reinste und geistigste erscheint, das erste und älteste seyn, dann folgen die Inder, auf sie die Aethiopen mit Meroe, das ohne Berücksichtigung entgegengesetzter neuerer Entdeckungen als geistiges Stammland Aegyptens betrachtet wird, hierauf die Aegypter selbst, nach ihnen die Chaldäer und Altassyrier, dann die Altmeder und Perser, und zuletzt die Phönicier. Zeigt sich hiebei in einzelnen Parthien, wie namentlich bei der gelungenen Schilderung Aegyptens und Indiens, vollkommene Bekanntschaft mit neueren Forschungen, so verbirgt sich doch eine gewisse Scheue vor historischer Kritik nicht, worauf uns namentlich die römische Geschichte später wieder zurückführen wird.

Wie diese Ansicht vom Ursprung des Heidenthums dem Leben der alten Völker den Nerv abschneidet, und es gewissermaßen zu einem langsamen Verwesungsproceß heruntersetzt, so ist mit ihr auch zugleich über die weltgeschichtliche Bestimmung derselben der Stab gebrochen. Sie kann nur eine negative seyn, die, dem Christenthum den Platz zu ebnen. Doch hiegegen spricht der Augenschein der Geschichte selbst zu deutlich, als daß der historische Sinn des Verfassers die entgegengesetzte Ansicht, die ihnen eine positive Bestimmung zuschreibt, hätte ganz abweisen können; nur daß daraus mehr ein Schwanken zwischen Beiden, als eine neue bestimmte Entscheidung hervorgeht. Wir zeigen dieß bei den Griechen und Römern, von welchen hier vorzugsweise die Rede seyn muß, im Einzelnen.

Während bei den orientalischen Völkern mit Recht das religiöse Leben im engern Sinn in den Vordergrund gestellt ist, tritt dieses bei den Griechen und Römern mehr zurück. Das religiöse Bewußtsein selbst aber ist nicht kraftloser geworden, es hat nur in eine reichere Fülle verschiedenartiger Lebensformen sich ergossen. Es ist daher ganz am Orte, daß hier die politische Geschichte eine Hauptrolle spielt, namentlich verdienen die ansprechenden und lebendigen

Schilderungen der Zustände und Schicksale beider Völker alles Lob; allein fast scheint es, als wäre auf der andern Seite zu weit gegangen, und dem Princip religiöser Geschichtsbetrachtung mit Unrecht etwas vergeben. So vermissen wir bei Griechenland überall hinlängliche Rücksicht auf das geistige Leben gegenüber dem politischen. Es wird zwar die hohe Bildung, der Sinn für harmonische Lebensgestaltung hervorgehoben, aber neben einer schärfern Abgrenzung des Sagenhaften und Historischen fehlt es gleich Anfangs an einer genauen Charakteristik der einzelnen Volksstämme, deren Conflict die Haupttriebkraft der griechischen Geschichte ist, ferner an einer übersichtlichen Zeichnung der Religion, Sitte, Kunst und Literatur nach ihren verschiedenen Zweigen. Einzelnes ist zwar in allen diesen Gebieten beigebracht, aber Nichts zusammenhängendes und vollständiges. Nur von der Philosophie ist ausführlicher die Rede: Sokrates wird nach dem Leben, Plato etwas idealisirt geschildert, Aristoteles genannt; namentlich die Verwandtschaft Plato's mit dem Christenthum anerkannt, doch auch die große Differenz mit Recht aufgezeigt. Der Eindruck des Ganzen wird aber sogleich verwischt durch den merkwürdigen Uebergang von Plato zum dritten heiligen Kriege: „Die verderbte griechische Welt vermochte nicht, das ihr durch Plato nahe gebrachte Heil zu erfassen. Um die Selbstsucht in allen ihren Formen zu befriedigen, hatte man Geld nöthig, und für Geld war Alles, selbst jede Tugend feil. Um Geld zu bekommen, scheute man zuletzt auch das Heiligste nicht, und so führte denn das Vergreifen an geheiligtem Gute die sogenannten heiligen Kriege, und diese den Untergang der griechischen Freiheit herbei.“ Wir eilen zu etwas Anderem, und nachdem wir die Schilderung der Thaten Philipps von Macedonien und der Züge Alexanders, über deren weltgeschichtliche Bedeutung jedoch nichts deutlich wird, rühmend hervorgehoben haben, kommen wir auf die Frage, wie Griechenlands Stellung und Aufgabe unter den alten Völkern gefaßt sey. Wir finden hierüber, so sehr Griechenlands Bildung da und dort hervorgehoben ist, doch direct nirgends etwas Bestimmtes ausgesprochen, als den einen Satz: daß die Sprache der Griechen die überleitende Vermittlung für das Heil in Christo zu bilden berufen war. Der Satz ist gewiß unbestreitbar, allein soll das Alles seyn? Soll die griechische Bildung

mit dem ganzen Reichthum ihrer verschiedenen Formen der Menschheit Nichts genützt haben, als daß das neue Testament in griechischer Sprache geschrieben, und durch die weite Verbreitung der griechischen Sprache das Christenthum leichter verbreitet werden konnte? Das Christenthum selbst hat hier, mit Ausnahme einzelner zelotischer Kirchenväter ganz anders geurtheilt, ihm haben wir es zu danken, daß die Schätze klassischer Bildung durch die Stürme einer finstern Zeit hindurch uns erhalten wurden, es hat sich derselben bemächtigt, und auf dem Grunde dieser allgemein menschlichen Bildung das Gebäude christlicher Bildung und Gesittung errichtet. Doch wir müssen billig seyn, in spätern Parthien wird das Alles anerkannt, nur bei Griechenland selbst haben wir es ungern vermißt.

Mit mehr Umsicht ist in dieser Beziehung Rom behandelt. Als seine Bestimmung wird zuerst die angegeben, die verschiedenen Völker in sich aufzunehmen, um dadurch dem Christenthum eine ungehinderte Bahn zu machen. Bald nachher jedoch lesen wir, daß seine geistige Aufgabe einerseits die schärfste Ausbildung des römischen Rechts, andererseits die vollendete Ausbildung der Kriegskunst gewesen ist. Beidem zusammengenommen stimmen wir vollkommen bei, nur daß wir statt der Kriegskunst, oder dem Siege der Taktik über die rohe Kraft, die dem Leben zugekehrte, technische Seite der Bildung überhaupt nennen möchten.

Die Darstellung der römischen Geschichte gibt uns ein getreues Bild des Volkslebens in seinen verschiedenen Perioden. Neben der Kriegsgeschichte ist auch der Schilderung der innern Kämpfe und der Entwicklung des innern politischen Lebens der gehörige Raum zugestanden. Nur auf zwei Punkte müssen wir tadelnd aufmerksam machen: es ist in der ältesten Geschichte eine gewisse Unsicherheit im Urtheil über das, was als Sage oder historische Wahrheit zu betrachten sey, ein Schwanken zwischen Anerkennung und Verwerfung der Resultate kritischer Geschichtsbehandlung; und bei der Schilderung der innern Kämpfe die Einseitigkeit, mit welcher für die Sache der Patricier Parthie genommen und Charaktere wie die Gracchen mißkannt werden.

Wir verlassen die alte Geschichte, nachdem wir noch auf deren letzten Abschnitt, „das Harren der Völker“ aufmerksam gemacht

haben, der den geiſtigen Zuſtand der damaligen Welt kurz, aber bezeichnend ſchildert.

Ueber die chriſtliche Zeit können wir uns kurz faſſen. Ihre Behandlung zeigt eine in ihren Vorzügen, wie in ihren Mängeln gleicherweiſe weniger ſcharf ausgeprägte Eigenthümlichkeit. Doch müſſen wir hinzufügen, daß das Princip religiöſer Geſchichtsbetrachtung der unvollſtändigern Durchführung ungeachtet reiner aufgefaßt iſt, als in der alten Zeit. Beſonders iſt diejenige Zeit richtig gewürdigt, wo das Chriſtenthum unmittelbar und äußerlich in der Welt wirkſam iſt, und religiöſes und politiſches Leben zuſammenfallen, das Mittelalter. Hier iſt das Verhältniß der zwei herrſchenden Gewalten, des Papſtthums und Kaiſerthums in ſeinen verſchiedenen Geſtaltungen klar und anſchaulich gezeichnet, und dabei paſſend an einzelne bedeutende Perſönlichkeiten, wie Carl den Großen, Gregor VII. u. ſ. w. angeknüpft. Nur bei den Kreuzzügen verliert ſich deren Würdigung zu viel ins Aufzählen einzelner ſocialer und politiſcher Folgen derſelben, die nebenbei durch ſie herbeigeführt wurden, ſtatt, wie es nach dem Bisherigen nahe gelegen wäre, ihre zerſetzende Macht gegenüber der mittelalterlichen Welt ſelbſt und gegenüber ihren zwei Gewalten, Kirche und Staat beſtimmter herauszuheben.

So leicht ſich im Mittelalter der Einfluß des chriſtlichen Geiſtes durch alle Erſcheinungen verfolgen läßt, ſo ſchwer wird dieß oft in der neuern Zeit, wo das Chriſtenthum die verſchiedenen Lebensverhältniſſe nicht mehr äußerlich bewältigt, ſondern innerlich zu durchdringen und zu erfüllen ſtrebt. Schon die Reformation ſelbſt iſt in dieſer Hinſicht zu wenig als Anfang der modernen Zeit begriffen, indem nur die nächſten Urſachen ihrer Entſtehung, die einzelnen Mißbräuche der damaligen Kirche namhaft gemacht ſind, nicht aber der tiefere Grund, die Einſeitigkeit des ganzen mittelalterlichen Standpunkts hervortritt, der ſich mit einer vorgeſchrittenen Bildung nicht mehr vertrug. Aber eben das Wiedererwachen der Bildung am Schluſſe des Mittelalters iſt unter den ſonſt zahlreich aufgeführten Vorboten der Reformation am wenigſten gewürdigt. Der Geſchichte des Reformationszeitalters ſelbſt jedoch thut dieß keinen Eintrag. Namentlich iſt die Charakteriſtik Luther's und Zwingli's,

als der Repräsentanten ihrer beiderseitigen Kirchen hervorzuheben. Das Gleiche läßt sich von der Geschichte der Ausbreitung und Bekämpfung der Reformation, den deutschen und niederländischen Religionskriegen, und ihren Schicksalen in Frankreich und Spanien sagen. Auch die Reformation in England ist in ihrem Ursprung richtig gewürdigt. Allein dieser Gesichtspunkt einer gewaltsamen Reform von oben, an der das Volk keinen Theil hatte, ist bei der englischen Revolution, die er doch allein gehörig verstehen lehrt, nicht weiter benützt. —

Ueberhaupt ist die Bedeutung der Reformation für den Staat, das andere durch sie zugleich mit der Kirche von den Banden des Mittelalters befreite Element, zu wenig berücksichtigt. Dieß hat die Folge, daß bei den nächsten Zeiten, in welchen die religiösen Kämpfe zur Ruhe gekommen sind, und es gilt, den Gewinn derselben im Leben nachzuweisen, kein rechter Zusammenhang mit der Reformation sich finden will, und so keine weltgeschichtliche Bedeutung sich ihnen abgewinnen läßt. Der Leser muß sich daher hier mit der einfachen Aufzählung der Thatsachen von Ludwig XIV an bis zum Anfang der französischen Revolution begnügen. Von da an aber, wo die geschichtlichen Fragen wieder deutlicher hervortreten, ist nur noch eine kurze Skizze gegeben, deren Kürze leider nicht darin besteht, daß nur noch die Hauptereignisse kurz, aber klar geschildert sind, sondern darin, daß Alles undeutlich und flüchtig bezeichnet ist. Die Vorrede rechtfertigt diese Kürze mit dem Alter der Schüler, und es ist unbedingt zuzugeben, daß Politik und verwandte Gegenstände nicht Sache dieses Alters sind. Allein bei den Meisten ist dieß der einzige Geschichtsunterricht, den sie ins praktische Leben mit hinübernehmen, und diesem thut eine tüchtige, mit den Bedürfnissen der Zeit vertraute Gesinnung Noth, die ohne Bekanntschaft mit der letztvergangenen Zeit des rechten Grundes entbehrt. Der Verfasser hat dieses auch wohl empfunden, daher er am Schlusse des Buches die Aufgabe der nächsten Zukunft in einer Weise zusammenfaßt, die mit manchem Frühern versöhnen kann. So schön jedoch das Alles klingt, so wahr namentlich das über Deutschlands nächste Aufgabe und über das Verhältniß der Religion zur Politik Gesagte ist: es bleibt dennoch eine äußerlich angehängte Reflexion, deren Wahrheit

aus der Geschichte selbst zu erweisen versäumt ist, und die man auf Treue und Glauben annehmen muß. —

Nach Allem dem können wir diese Schrift einen anerkennenswerthen Anfang tieferer Geschichtsbetrachtung nennen, der aber von dem Ziele, das er sich gesteckt hat, noch ferne ist. Sie kann bei ihrer technischen Brauchbarkeit als Lehrbuch schon jetzt in der Hand eines umsichtigen Lehrers höchst anregend wirken, allein auch nur in dieser Umsicht liegt gegen theilweise schiefe Auffassung einzelner Parthieen der Geschichte eine sichere Bürgschaft.

Bockshammer.

2.

1. Leitfaden der mathematischen und allgemeinen physischen Geographie, von Dr. J. H. Mädler, Kaiserl. Russ. Hofrath. Stuttgart und Tübingen, J. G. Cotta'scher Verlag. 1843. 1⅔ Thlr. VI. und 222 S. kl. 8. brosch.
2. Lehrbuch der mathematischen Geographie und populären Himmelskunde. Zum Schulgebrauch und Selbstunterricht. Von Dr. F. A. W. Diesterweg. Zweite, verbesserte und vermehrte Auflage. Berlin. 1844. Verlag von J. Ch. F. Enslin. XVI. und 253 S. gr. 8. brosch.

Nicht Alles ist Gold, was glänzt. Dies Sprüchwort drängt sich bei dem Durchblättern der ersten Schrift unwillkührlich auf, und man kann es auch später nach der sorgfältigsten näheren Prüfung nicht wieder los werden. Das ist ein sehr unerwartetes, überraschendes Urtheil! — Von Herrn Mädler's Feder — dem Verfasser des großen Meisterwerkes über unsern Mond, dem populären, vielgepriesenen Astronomen, der es nicht verschmähete, allgemein belehrende Beiträge zum Gubitz'schen Volkskalender anzufertigen — erwartet man nur Ausgezeichnetes. Daher fehlt es der vorliegenden Schrift nicht an ehrenvoll entgegenkommender Zuneigung sowohl von Seiten der gelehrten, als allgemein gebildeten Lesewelt. Die gute Aufnahme, welche so vielen andern, selbst tüchtigen literarischen Leistungen oft sehr erschwert wird, diese gute Aufnahme ist unserm Werk gleich mit angeboren. Ein so günstiges Vorurtheil ist der wirklich guten Sache ein gewaltiger Hebel der anerkennenden Beachtung ihres Werthes. Schlimm wirkt hier aber eine Ent-

täuschung. In der literarischen Welt erträgt man dieselbe selten mit schonender Ruhe. Das Regiment der Neider ist hier viel größer und dreister als im alltäglichen Leben und hat meistens die feinsten Köpfe mit auf seiner Seite; darum ist es mit dem Auswittern schwacher Seiten gar wohl vertraut. Da nun unser Buch, nach Ansicht des Ref., das nicht ist, was man billigerweise davon erwarten kann und wofür dasselbe nach der Erklärung des Verfassers selbst genommen seyn will, so möchte ihm keine ganz glückliche Zukunft zu prophezeihen seyn.

Unter dem Namen „mathematische und physische Geographie" verbergen sich schon seit langer Zeit gar viele sehr verschiedene Begriffe. Unser Verfasser ist hiervon ganz besonders überzeugt; er hat ja gerade seinen Leitfaden geschrieben, weil seine Ansicht und Absichten in Hinsicht der genannten Wissenschaft sich in keinem andern Buche befriedigend haben wiederfinden lassen wollen. Daher ist es nothwendig, daß wir uns gleich zu Anfang ganz bestimmt deutlich machen, was der Verfasser für Zwecke verfolge und welche Voraussetzungen er dabei machte. Lassen wir ihn selbst reden.

„In gegenwärtigem Leitfaden war es meine Absicht, die Lehren der mathematischen und allgemein physischen Geographie so darzustellen, wie sie sich nach den neuesten Forschungen gestaltet haben, ohne jedoch dabei mehr vorauszusetzen, als die Elemente der Geometrie, Trigonometrie und Algebra; so daß es (?) für die mittlern Klassen der Gymnasien und höherer Bürgerschulen als Lehrbuch brauchbar, und zugleich dem Selbststudium dienlich seyn könne."

So weit. Das ist genug für unser Vorhaben. Wir sehen, der Verfasser will eine mathematische und physische Geographie für die Schule geschrieben haben. Es ist nun allerdings nicht so ganz in der Ordnung, daß ein Leitfaden auch zugleich Lehrbuch seyn und zur Selbstbelehrung dienen soll, indeß sehen wir hierüber hinweg, es haben's ja andere berühmte Leute auch so gemacht und man hat sie dafür gerade sehr gelobt. Aber daran nehmen wir Anstoß, daß Herr Mädler das mathematische Wissen der Gymnasien viel zu sehr überschätzt. In den mittlern Gymnasialklassen sollen die Elemente der Geometrie, Trigonometrie und Algebra als bekannt voraus gesetzt werden! — Doch wollen wir darin weiter

Nichts finden als eine Uebereilung, welche bekanntlich den tiefdenkenden Mathematikern gar leicht kommen kann, eine bloße Uebereilung des Verfassers, so daß er die oberste Klasse die mittlere genannt hat. Die wissenschaftliche mathematische Geographie wird ohnehin jetzt immer nur in den höchsten Klassen der Gymnasien und Realschulen gelehrt, sie bildet den gewichtigen Schluß zum geographischen Gesammtunterricht. Das wäre nun Alles recht gut, aber die Sache verhält sich ganz anders. Sieht man nämlich den Inhalt des Buches selbst genauer an, so überzeugt man sich augenblicklich, daß dabei viel höhere mathematische Kenntnisse vorausgesetzt werden, wie auf dem besten Gymnasium von dem gereiftesten Primaner je in Anspruch zu nehmen sind. Schon in der Vorrede bringt der Verfasser die Rede auf des berühmten Bessel's neueste Forschungen über Gestalt und Größe unserer Erde, und versteigt sich dabei auf Formeln für die Krümmungshalbmesser der Meridiane und für die hierdurch senkrecht gelegten ebenen Schnitte unseres Erdellipsoides. Man traut seinen Augen kaum. Die gute Meinung von dem Buche, als sey dasselbe im Interesse des gebildeten großen Publikums geschrieben, geht dahin. Es ist dies keine sogenannte mathematische Zerstreutheit, denn das hoch mathematische Wort der Vorrede ist nichts Anderes als eine Correctur ganz ähnlicher Formeln, wie sie in §. 46 des Leitfadens selbst vorkommen. Das sind Beziehungen auf die mittlern Klassen der Gymnasien und höheren Bürgerschulen! — Und das ist nicht ein einzelner Fall, nein, das ganze Buch, besonders die erste Hälfte wimmelt von solchen Mißgriffen. Es werden die höchsten Stufen der reinen und angewandten Mathematik überall, wo es der Verfasser für gut hält, als bekannt vorausgesetzt. Nirgends kommt ein Herablassen zu den Elementen, ein Entwickeln auf elementarischem Wege vor. Der gelehrte Herr Verfasser geht für manche Gelehrten einen zu gelehrten Weg. Die armen Tertianer wären zu beklagen, welche des Herrn Dr. Mädlers mathematische Pillen einnehmen und verdauen sollten! —

Das Buch ist also nicht, wofür es genommen seyn will. Es widerspricht sich in sich selbst und führt eine viel zu kluge mathematische und astronomische Sprache. Schule und Haus der Gebildeten werden abgeschreckt durch die vom Buche benützten Sublimitäten der

vollendetſten Wiſſenſchaft. Es iſt zu kühn und zuverläßig im Vorausſetzen. So redet es z. B. gar nicht beſonders von der Bewegung der Erde um ihre Axe und um die Sonne, oder von der Bewegung des Mondes, — nein, es ſetzt dieß Alles voraus, die ganze Mechanik des Himmels im Sinne Laplace's muß Jeder wiſſen, der Herrn Mädler folgen will. Wenn der Herr Verfaſſer ſo gewaltig viel Kenntniſſe der Aſtronomie ſchon vorausſetzt, ſo begreift man in der That nicht, warum er den verhältnißmäßig geringen Inhalt ſeines Buches nicht auch noch als bekannt annimmt und die Veröffentlichung deſſelben nicht für unnöthig gehalten hat.

Das Buch hat für die Schule gar keinen Werth, und für das wiſſenſchaftlich gebildete große Publikum taugt es eben ſo wenig. Und wenn es den Mathematikern und Aſtronomen auf Univerſitäten auch nicht gerade zu gelehrt ſeyn ſollte, ſo möchte es ihnen doch wahrſcheinlich nicht vollſtändig genug ſeyn und in Hinſicht der Selbſtſtändigkeit zu wenig Eigenthum des Verfaſſers beſitzen.

Unſer Urtheil iſt alſo durchaus nicht günſtig. Wir haben unſere Gründe dafür angegeben und hoffen nicht ungerecht geweſen zu ſeyn. Doch wollen wir noch Einiges hinzufügen. Dem Buche fehlen auch alle Figuren. Eine mathematiſche und allgemeine phyſiſche Geographie iſt nun allerdings ohne Figur denkbar, aber dann darf ſie entweder gar keine, oder die allerhöchſte Mathematik vorausſetzen. Bezieht ſie ſich, wie der Verfaſſer die Abſicht ausgeſprochen hat, auf die Elemente der Geometrie, Trigonometrie und Algebra, ſo dürfen Figuren auf keinen Fall fehlen.

Der zweite Theil des Buches, die phyſiſche Geographie, bringt viel weniger eigentlich mathematiſche Unterſuchungen in die Betrachtung, als der erſte, doch iſt er auch wieder viel zu hoch und unvollſtändig gehalten, und in einzelnen Fällen ſogar viel zu niedrig. Der Plan des Verfaſſers muß ſehr ſchwankend in ſeinem Kopfe gelegen haben. Paragraph 77 beginnt z B. ſo: „Die Ebbe und Fluth gehört ihrer Urſache nach zu der Klaſſe derjenigen Erſcheinungen, die wir in der Aſtronomie als Störungen bezeichnen, und ſie kommt der Evection des Mondes am nächſten. In dieſer ſind Neumond und Vollmond im Verhältniß zur Erde eben das, was bei unſerm Phänomen die Punkte c′ und c″ gegen c ſind,

und der ſtörende Körper iſt dort die Sonne, während hier der Mond (und zum geringeren Theile auch die Sonne) Ebbe und Fluth veranlaßt. Störende Wirkungen (Anziehungs-Differenzen) verhalten ſich aber, wie in der Aſtronomie gezeigt wird, allgemein genommen wie die ſtörenden Maſſen direct und wie der Kubus ihres Abſtandes umgekehrt." — — Die armen Quartaner, Tertianer und Secundaner! — Da werden die Leſer, welche die Urſache von Ebbe und Fluth noch nicht gekannt haben, recht hübſch in's Klare geführt. Nur müſſen ſie das Problem der drei Körper c, c', c'' ſchon ſtudirt haben. Der Verfaſſer bringt's nicht, weil er es vorausſetzt. Dann müſſen die verehrten Leſer auch ein Bischen aus der Theorie der Bewegung himmliſcher Körper ſich in's Gedächtniß zurückrufen, nämlich die Lehren über Störungen und über die Evection; natürlich nicht oberflächlich, ſondern im gelehrteſten Sinne. Ein Hinweiſen auf die glänzendſten Höhenpunkte einer Wiſſenſchaft, welche bisher nur einzelnen Sterblichen zu erreichen möglich waren, iſt wohl hiſtoriſch erlaubt, aber es reicht nicht aus, um dadurch ein phyſikaliſches geographiſches Problem gründlich zu erklären. Und in populären Schriften, beſonders wenn ſie zugleich der Schule mit angehören ſollen, darf Nichts in die Betrachtung hineingezogen werden, das nicht bis zur Evidenz faßlich darzuſtellen wäre. Unſer Verfaſſer vernachläßigt dieſen Grundſatz ganz und gar. Er vergißt Schule und Haus des allgemein gebildeten Publicums und denkt an nichts Anderes als an Gelehrte, die mit ihm ſchon auf derſelben Stufe ſtehen, oder doch dahin ſtreben.

Aber neben der zu hoch geſpannten Saite, ſchlägt unſer Verfaſſer gar oft eine ganz matte tonloſe an. Das gefällt noch viel weniger. Auf Seite 66 erklärt er z. B. noch, was Halbinſel, was Landzunge und Landenge iſt. Wie läßt ſich das reimen mit den Maupertuis'ſchen Formeln der „Astronomie nautique," mit den Gauß'ſchen Formeln der ſphäriſchen Trigonometrie, mit den Beſſel'ſchen Formeln über die Abplattung unſerer Erde, mit E. Schmidt's Berechnungen der geodätiſchen Linien? — —

Wenn der Verfaſſer in der Vorrede ſeines Werkes ſich der Hoffnung hingiebt, daß er ungeachtet der kleinen Bogenzahl ſeiner

Schrift, nichts Wesentliches unberührt gelassen habe, so wollen wir ihm darin nicht gerade entgegen seyn, obgleich sich nicht läugnen läßt, daß er doch Vieles außer Acht gelassen, das wenigstens den Schulen und dem Selbststudium gar nützlich hätte werden können. Das Streben nach dem Neuesten und Richtigsten ist in rein astronomischer Hinsicht ehrenvoll anzuerkennen, weniger aber in dem physischen Theile des Buches. Auf Seite 100 sagt der Verfasser: z. B. daß die Flüsse durch Quellen entstehen, und läßt dann ganz unberücksichtigt, wie der Ursprung der Quellen ist. Hier wären doch die berühmten Beobachtungen und Betrachtungen unsers großen A. v. Humboldt, so wie die Untersuchungen eines Vollmer, Gräfe gewiß mit großem Gewinn für's gebildete Publicum zu berücksichtigen gewesen. Dann kennt der Verfasser nur einfache Strömungen von dem atlantischen Meer und dem schwarzen Meere ins mittländische Meer. Von den unterirdischen entgegengesetzten Doppelströmungen sagt er Nichts.

Doch nun ist die Zahl der Ausstellungen schon über die Gebühr groß. Es wird jetzt durchaus nöthig seyn, auch einige gute Seiten des Buches herauszuheben. Und diese guten Seiten fehlen wirklich nicht.

Der Verfasser hebt seinen Gegenstand auf die äußerste Spitze der wissenschaftlichen Höhe und er weiß sich zum Herrn seines Thema's zu machen. Daher ist es keinem Zweifel unterworfen, daß der Leitfaden ein ganz vortreffliches Buch seyn kann in der Hand der Zuhörer des Verfassers zu Dorpat, besonders dann, wenn der Verfasser seine Zuhörer schon einige Semester vorbereitet hat durch seine astronomische Vorlesungen. Ausgezeichnet ist das Buch in dieser Sphäre gewiß auch dadurch noch, daß es mit ungemein wenigen Worten doch immer das Wichtigste und Wesentlichste zur Sprache bringt. In dieser sehr geschätzten Eigenschaft bildet dasselbe für akademische Vorträge über mathematische und physische Geographie den edlen Goldfaden, womit angehende junge Gelehrte an das Wort ihres Lehrers geknüpft werden können, um nach und nach das Alleindenken zu erlernen. Auch ist Uebersichtlichkeit des Unterrichts bei einer so gedrängten Grundlage leicht zu erreichen und zu bewahren. Aber mehr als Leitfaden ist das Buch so genommen nicht. Wer in der Mechanik des Himmels seinen Laplace,

seinen Gauß, so wie in der mathematischen und physischen Geographie seinen Lulof, seinen Klügel, seinen Schmidt tüchtig studirt und inne hat, der wird in dem Mädler ein gutes Hülfsmittel der Wiederholung und Befestigung seiner Studien erkennen können, aber es ist auch wahrscheinlich, daß so weit ausgebildete Gelehrte der Mädler'schen Hülfe nicht mehr bedürfen.

Das Buch besitzt auch einige sehr gute Tabellen, welche darauf hindeuten, daß der Verfasser die neuesten Principien und Fortschritte der Astronomie sich zum sichern Eigenthume gemacht habe. Die eine von diesen Tabellen bezieht sich auf das Anfertigen der geographischen Karten nach stereographischer Aequatorialprojection; eine andere erzielt die Erleichterung des Auffindens der Längen, Breiten, Höhen und Mitteltemperatur verschiedener Orte, und eine dritte bestimmt die Größe eines Grades von einem Meridian und einem Parallelkreise der Erde unter gegebener Breite und unter Voraussetzung der Bessel'schen 1837 berechneten Abplattung unserer Erde.

Druck und Papier sind ausgezeichnet. Ueberhaupt ist das Aeußere des Buches sehr gefällig gehalten; es besitzt ganz Das, was man an Büchern, welche bei dem großen gebildeten Publikum ihr Glück machen sollen, so gerne sieht.

„Das Werk lobt den Meister." Dies ist ein anderes deutsches Sprichwort, welches der zweiten Schrift mit vollem Rechte gebührt und einen ziemlich directen Gegensatz bildet zu dem obigen der vorher besprochenen Arbeit. Diesterwegs Werk ist ein wirklicher, ein hoher Gewinn für das geistige Wohl der Menschen. Es tritt einfach und gerade auf, verschmäht jeden Gelehrtenprunk, führt eine für jeden gebildeten Denker leicht faßliche würdige Sprache und redet, wo es seyn muß, Worte, welche tief zum Herzen dringen. Das Buch ist ganz, was es seyn will, und wird sicher auch erreichen, was es bezweckt. Es ist ein Buch für's denkende Volk, so wie sein Verfasser ein ganzer Mann des Volkes ist. Und durch dieses Buch sollen die Wunder des Firmaments dem Volke zugänglich gemacht und in erhebende Wahrheiten verwandelt werden.

Daher bedient es sich noch keiner Waffe des Sehens; der freie gesunde Blick gilt ihm in der ersten Grundlage zur Astronomie außerordentlich viel, es legt den höchsten Werth darauf. Solche Ansichten ziehen mächtig an. Der Himmel ist in der That ohne Fernröhre noch unendlich reich an edlem Stoffe zur geistigen Hebung des Menschen. Der Himmel ist ja gerade arm geworden an aufmerksamen Beobachtern, seitdem die Gelehrten nie anders als mit stark bewaffnetem Auge zu ihm emporblicken. Diesterwegs mathematische Geographie ist, was sie dem gebildeten großen Publikum, was sie der Schule seyn soll, eine populäre Himmelskunde mit vorwaltender Berücksichtigung unserer Erde als Theil des Himmels, als Weltkörper. Vor ihm haben viele Andere dieselbe Ansicht gehabt, dasselbe Ziel zu erstreben gesucht, aber es ist nicht zu verkennen, daß ihm unter allen diesen Ehrenmännern doch immer ein hochgestellter Ehrenplatz zukomme. Auch ist dies ganze Urtheil über unser Werk nicht mehr neu. Es ist schon vielfach gesprochen und vielfach beherzigt, — aber es kann ja nicht oft genug gehört und zu Herzen genommen werden. Darum sind wir bei der Besprechung dieser zweiten Auflage so kurz wie möglich, können es uns aber nicht versagen, in dieser Kürze an die bereits bekannte Glanzseiten des Buches auf's Neue zu erinnern.

In der Vorrede zu dieser neuen Auflage bemerkt der Verfasser zuvörderst, daß er in den verflossenen vier Jahren, seit dem Erscheinen der ersten Auflage, sich immer noch mehr von dem hohen Werthe des Gegenstandes, womit sich seine Schrift beschäftige, überzeugt habe; und an diese Ueberzeugung knüpft er dann den lebhaften Wunsch, daß kein Gebildeter, kein Lehrer dieses astronomischen Wissens unkundig seyn möchte, daß die schöne Zeit bald herankommen möge, wo kein Schüler der Schule entlassen werde, dem die Anschauung und Einsicht in die Wunder des Himmels fehlen sollten. Die endliche, durch Nichts mehr beschränkte Erfüllung dieser Wünsche wird als nothwendig, als ein allgemein gefühltes Bedürfniß des Menschen herausgehoben, es werden die hervorragendsten Ansichten und gewichtigsten Aussprüche eines Otto Schulz, eines Littrow, Kant und Kühner als Stützpunkte der Bewahrheitung der eigenen Meinung benützt. Ueber die Methode, über das Maß

und die Auswahl des Stoffes spricht sich der Verfasser, wie zu erwarten stand, nur wenig aus; er freut sich aber herzlich, daß seine öffentlichen Beurtheiler gerade in dieser wichtigen Sache mit ihm einerlei Meinung gewesen sind.

Richtet man nun einen vergleichenden Blick auf beide Ausgaben, so ist die Ueberzeugung leicht gewonnen, daß überall ein gewissenhaftes Streben nach Vollständigkeit und Gründlichkeit, nach Erleichterung der Festigkeit und Verbesserung der Anschaulichkeit — Zusätze, Bemerkungen und Abänderungen angebracht sind, die den früher schon sehr hoch gestellten Werth des Buches doch immer noch wesentlich zu erhöhen im Stande sind. In dieser Hinsicht ist es ganz besonders für eine wichtige Verbesserung des Buches anzusehen, daß der Astrognosie mehr Aufmerksamkeit geschenkt worden ist, wie in der ersten Auflage. Es sind dem Werke sogar drei neue Sternkarten beigefügt. Die beiden ersten enthalten die Planisphären des Himmels, welche nach dem Aequator abgetheilt sind und die dritte ist eine Uebersichtskarte für die Sternbilder des Aequators und des Thierkreises nach Merkators Projectionsweise, wodurch der bekannte Uebelstand des Zerstückelns der Sternbilder am Aequator so gut wie möglich wieder gehoben wird. Der Lehrer erhält durch eine so glückliche Verbesserung des Lehrapparates eine bedeutende Erleichterung. Daß übrigens gerade in diesem Punkte noch gar Vieles ganz anders und sowohl zur Selbstbelehrung als für die Verhältnisse der Schule besser passend eingerichtet werden müsse und auch könne, davon ist Refr. vollkommen überzeugt. Doch, wie gesagt, thut Diesterweg hier einen wesentlichen Schritt vorwärts. Zuletzt muß noch lobend hervorgehoben werden, daß dem Buche ein ganz neuer Abschnitt zugefügt worden ist, welcher die Geschichte der Astronomie in übersichtlich kurzen, aber doch sehr lehrreichen Hauptzügen enthält. Das meiste hiervon kommt allerdings auch schon in den vorhergehenden Abschnitten vor, da nach Diesterwegs sehr richtiger Ansicht die Geschichte der astronomischen Wissenschaften genau mit dem naturgemäßen Entwicklungsgange des menschlichen Geistes in Eines zusammen fällt; indeß ist auch wieder ein so innig zusammenhängender, rein historischer Bericht von außerordentlich wohlthätigen Folgen.

Der Geist gewinnt dadurch mit Leichtigkeit eine klare Einsicht in die wechselseitigen Causalbeziehungen der einzelnen Lehren, er gewinnt dadurch die Hauptstütze seiner Entwicklung, die selbst erkannte Uebersichtlichkeit, so wie eine bleibende Herrschaft über das ihm gewordene Wissen.

Das Buch war vor vier Jahren schon sehr gut. Man sieht aber, es ist unter der Meisterhand eines Diesterweg noch besser geworden.

Helmstedt.

Birnbaum.

3.

Elementargrammatik der griechischen Sprache ꝛc. ꝛc. von Dr. Raphael Kühner. Vierte verbesserte Auflage. Hannover im Verlage der Hahn'schen Hofbuchhandlung, 1844. *)

Die Anforderung an die philologischen Lehranstalten, in der griechischen Sprache mit der Exposition zugleich Composition zu verbinden, hat seit einigen Decennien auf diesem Felde eine namhafte Zahl von Hülfsbüchern hervorgerufen, die theils mit glücklichem, theils minder glücklichem Erfolge ihrem Zwecke zu entsprechen gesucht haben. Während nun die Lehrer das eine oder das andere von diesen Uebungsbüchern bei den griechischen Expositionen und Compositionen zu Grunde legten, wurde der Unterricht nach einer von den am meisten cursirenden Grammatiken ertheilt, unter welche ich besonders die von Matthiä, Buttmann und Rost rechne. In den Schulen Württembergs hatte sich auch Weckherlins griechische Grammatik wegen der vollständigen Paradigmen der Declinationen und Conjugationen Eingang verschafft, was die ihr zu Theil gewordene vierte Auflage darthun mag. Man hatte hie und da den griechischen Unterricht schon mit neunjährigen Knaben, wenn sie die ersten Schwierigkeiten im Latein überwunden hatten, begonnen. Dieß war namentlich der Fall an

*) Zweite Anzeige, welche die praktische Seite des Buches vorzugsweise in's Auge faßt. Ueber den theoretischen Werth desselben siehe die Anzeige im 1. Heft, Seite 126. flg. Die Red.

größeren Lehranstalten, daher hatte auch schon Weckherlin eine griechische Formenlehre, und später ein Uebungsbuch in der griechischen Formenlehre für dieses Alter geschrieben. Die Formenlehre, welcher in der Folge noch einige syntactische Regeln beigegeben wurden, fand in mehreren Schulen eine freundliche Aufnahme; das Uebungsbuch, wovon die erste Abtheilung die Exposition, die zweite die Composition behandelte, wollte nicht recht behagen. Die Anlage war zu weitläufig und der Stoff öfter zu gehaltlos; daher wurde es bald wieder von andern zweckmäßigeren Uebungsbüchern verdrängt. Ich unterlasse es, alle diese der Reihe nach aufzuzählen, und wende mich nun zu der, wie es scheint, stark verbreiteten Elementargrammatik der griechischen Sprache von Dr. Kühner, welche zum ersten Male 1837, und im vorigen Jahre in der vierten Auflage erschienen ist. Der Herr Verfasser sagt mit Recht von dem Elementarunterrichte: „bei diesem müsse als Hauptgrundsatz gelten, daß dem Knaben, sobald er grammatische Formen oder eine grammatische Regel gelernt habe, unmittelbar darauf Gelegenheit gegeben werden müsse, das Erlernte durch beigefügte Aufgaben zum Uebersetzen aus der fremden Sprache in die Muttersprache aus dieser in jene in Anwendung zu bringen. Durch die Einübung an Beispielen werde dem todten Stoffe gleichsam Seele und Leben eingehaucht; die Formen und Regeln werden zum klaren Bewußtseyn gebracht, und dem Lernenden werde Sicherheit und Fertigkeit in der Anwendurg derselben verschafft."

Diesen Grundsatz werden wohl alle verständigen Lehrer in unsern Tagen anerkennen, und es ist demselben auch in unsern verbreitetsten Uebungsbüchern, so viel nur immer möglich, gehuldigt worden. Mag auch bisweilen eine Verbalform oder eine grammatische Regel vorkommen, welche dem Knaben noch fremd ist, so dürfte doch der Schaden nicht gar groß seyn, indem vielleicht in wenigen Wochen die neue Form oder Regel zum Bewußtseyn gebracht wird. Herr Dr. Kühner ist nicht gleicher Meinung, wenn er sagt: „in den Elementarbüchern werden auf jeder Zeile dem Knaben Formen vorgeführt, die er nicht begreifen kann, weil er sie nie gehört, nie gesehen hat. Das Buch muß sie also in einer Note vorübersetzen, oder der Lehrer sie vorsagen; der Knabe spricht sie mechanisch

nach, und ſo geſchieht es, daß, da er ſolche Formen nicht mit dem Verſtande begriffen, ſondern bloß mit dem Gedächtniſſe aufgefaßt hat, er dieſelben bald der Vergeſſenheit wieder überliefert.“ Ich habe bereits geſagt, daß in unſern Elementarbüchern, wie z. B. in denen von Jacobs, Heß und Vömel, Roſt und Wüſtemann ſchon bei den Beiſpielen der Declinationen einzelne Verbalformen und Regeln vorkommen, die der Knabe noch nicht gehört, nicht gelernt hat; indeſſen hat mich auch eine vieljährige Erfahrung überzeugt, daß ſolcher Stoff keine todte Maſſe bleibt, ſondern in Kurzem lebendig wird und werden muß, da ja der Knabe täglich etwas hinzulernt. Zudem hat dieſer in ſeiner Mutterſprache und im Lateiniſchen, wenn er in die griechiſche Sprache eingeführt wird, bereits einen ſolchen Grund gelegt, daß er unter Anleitung eines eifrigen, gewiſſenhaften Lehrers auch etwaige Schwierigkeiten bald überwinden lernt. Der Herr Verfaſſer theilt ferner keineswegs die Anſicht derer, die da meinen, Eine Grammatik müſſe den Schüler von der unterſten bis zu der oberſten Klaſſe begleiten.“ Denn, ſagt er, während in den obern Klaſſen die Grammatik gleichſam nur ein Begleiter der Autoren iſt, muß ſie in den untern Klaſſen dem Anfänger Alles ſeyn; Grammatik, Leſebuch und Wörterbuch, kurz ſie muß das Buch ſeyn, aus dem er Alles zur Erlernung der Sprache Nöthige ſchöpfen kann.“ Von dieſen Grundſätzen geleitet, hat nun der Herr Verfaſſer ſeine Elementargrammatik ausgearbeitet, und ihre Einübung auf fünf Curſus von je einem halben Jahr, mithin den ganzen Unterricht auf zwei ein halbes Jahr berechnet. Der erſte Curſus beginnt mit den Sprachlauten, Buchſtaben, Sylben, Betonung der Sylben ꝛc. ꝛc., dem Subſtantiv und Adjectiv, dem Adverb, Pronomen und den Zahlwörtern; der zweite behandelt die regelmäßigen, der dritte die unregelmäßigen Verben, der vierte und fünfte die Syntax. Dieſe nimmt zuerſt den einfachen Satz und die Verhältniſſe des mannigfaltig gebildeten Satzes auf, dann den zuſammengeſetzten Satz, welcher wieder in Subſtantiv-, Adjectiv- und Adverbialſätze zerfällt. Das Buch ſchließt mit einem Anhang; dieſer enthält noch einiges von dem homeriſchen Dialecte, ein griechiſch-deutſches und deutſch-griechiſches Wörterverzeichniß, eben ſo eines der griechiſchen Eigennamen, ein Sachregiſter und griechiſches Wort-

regiſter. Das Buch iſt mit 105 griechiſchen und deutſchen Aufgaben zum Ueberſetzen ausgeſtattet; einer jeden Aufgabe ſind die darin vorkommenden griechiſchen Wörter vorangeſtellt, welche der Knabe nach dem Sinne des Herrn Verfaſſers vor der Expoſition zu Hauſe auswendig lernen ſoll; in der Syntax ſind die Wörter nicht mehr angegeben, ſondern können in dem angehängten griechiſch-deutſchen Wörterverzeichniſſe aufgefunden werden. Um nun gleich bei der erſten Declination mit Beiſpielen des einfachen Satzes anfangen zu können, hat der Knabe nur die Verbalformen des **Praesens Ind. Act., Pass.** oder **Medii**, den **Imperat.** und **Infin.** nebſt einigen Formen von εἶναι zu lernen. Daß die Ueberſetzung der Aufgaben auf dieſe Weiſe dem Knaben leicht werden muß, iſt ganz richtig; jedoch wäre eine beſſere Sichtung des Stoffes wünſchenswerth geweſen. Beiſpiele, wie folgende: der Knabe hatte den Brief geſchrieben; der Brief iſt von dem Knaben geſchrieben worden; bringe, o Sclave, dem Jünglinge den Wein ꝛc. haben gewiß nichts Anſprechendes und Gemüthliches, worauf doch bei ſolchen Sammlungen, um Lehrer und Schüler in geiſtiger Regſamkeit zu erhalten, Rückſicht genommen werden ſollte. Ein einziges gutes Beiſpiel moraliſchen oder hiſtoriſchen Inhalts wiegt ja Dutzende von den eben angeführten auf. Es iſt auch gar nicht unmöglich, einen ſchönen Reichthum der trefflichſten Beiſpiele aufzufinden; noch ſind die Quellen nicht erſchöpft.

Warum der Herr Verfaſſer den Declinationen nicht auch die des Artikels vorausſchickt, ſondern dieſen nur den Subſtantiven beigefügt hat, iſt nicht recht einzuſehen; auch wäre es zweckmäßig geweſen, wenn jede Endung der Subſtantiven von der erſten und zweiten Declination mehr Paradigmen von verſchiedenen Accenten erhalten hätte. So fehlen auch ganz durchgeführte Paradigmen der Adjectiven ος, η, ον, und ος, α, ον; überhaupt wäre eine Zuſammenſtellung der regelmäßigen und unregelmäßigen Adjectiven nach den Subſtantiven nicht zwecklos geweſen. Bei den Conjugationen dürfte das Paſſivum ſchicklicher vor, als nach dem Medium ſtehen; der Schüler, ſchon durch die lateiniſche Grammatik an das Paſſivum gewöhnt, ſieht dieſes als den Begleiter des Activi an, und im Griechiſchen haben ohnedieß nicht alle Verben ein Medium,

wenn sie auch im Passiv. gebräuchlich sind. Des bequemeren und schnelleren Auffindens wegen hätten die unregelmäßigen Verben alphabetisch aufgeführt und dann noch classificirt werden können. In Beziehung auf die Syntax möchte es sich wohl schwer bestimmen lassen, was uns wie viel hievon in einer Elementargrammatik gegeben werden soll. Doch ist nicht zu verkennen, daß man hier bisweilen auf Subtilitäten stößt.

Man vergleiche in dieser Hinsicht den Genitiv mit den Grammatiken von Buttmann und Rost. Durch Kürze, Klarheit und Bestimmtheit zeichnen sich Buttmanns Regeln aus, und Rost hat diese, wo sie für den Schüler zu gedrängt waren, mit vieler Umsicht weiter ausgeführt. So hätte auch bei den im Dativ angeführten Adjectiven der Aehnlichkeit und Gleichheit ὁ αὐτός, bei dem Particip §. 176 Anm. 1 ἔχων, ἄγων, φέρων, χρώμενος angeführt, und bei den Präpositionen, die nach ihrer Rection und Bedeutung gewürdigt worden sind, eine Bemerkung über die mit Präpositionen zusammengesetzten Verben gegeben werden können. Die Lehre von den Modis ist §. 153 nur kurz berührt; das Meiste hat man im zusammengesetzten Satze zusammenzulesen. Diese Zerrissenheit steht einer genauen Uebersicht des so schwierigen und wichtigen Gegenstandes völlig im Wege. Mit Bedacht ist daher diese Lehre in den neueren Auflagen von Buttmanns Grammatik und eben so von Rost klar und bündig entwickelt, was für den Lehrer und Schüler höchst angenehm und fördernd ist. In diese Zusammenstellung hätte der Herr Verfasser die Fragesätze und die oratio obliqua, welche nun ganz isolirt am Ende des Buches stehen, einflechten, und im zusammengesetzten Satze nur kurz auf die vorausgeschickte Ausführung der Modi verweisen können. Das Papier des Buches ist gut; nur ist zu bedauren, daß die griechische Schrift zu klein ist, und mithin die Augen sehr angreift.

Daß Herr Dr. Kühner bei dieser Elementargrammatik nur das Beste der Jugend im Auge gehabt habe, ist gewiß nicht zu verkennen. Sein Bestreben, den Unterricht in der griechischen Sprache den Knaben zu erleichtern und sie in kurzer Zeit dahin zu bringen, daß sie fähig werden, selbst aus dem Born hellenischer Weisheit zu schöpfen und an den edelsten Werken der Alterthums

ihren Geiſt zu laben, verdient alles Lob. Erwägt man aber, daß es keineswegs an guten Uebungsbüchern in der griechiſchen Sprache fehlt, und daß es für den zehnjährigen Knaben von Wichtigkeit iſt, eine griechiſche Grammatik in die Hände zu bekommen, die auch bis zum vierzehnten Jahre ſein Begleiter und bei der Expoſition in der Chreſtomathie wie bei der Compoſition ſein Rathgeber ſeyn kann; ſo muß man einer Schulgrammatik unbedingt den Vorzug geben. Will man ſagen, nach einiger Zeit könne man ja den Schüler in eine Schulgrammatik einführen, ſo iſt nicht zu vergeſſen, daß es ein großer Gewinn für den Knaben iſt, ſich in ſeiner Grammatik frühe eine Local-Kenntniß zu erwerben, und in derſelben recht einheimiſch zu werden. Buttmanns Grammatik hat in dieſer Hinſicht viel Nutzen geſtiftet, und eben ſo viel Nutzen wird auch die neulich erſchienene Schulgrammatik von Roſt ſtiften, da ihre Anordnung von der Art iſt, daß wenig zu wünſchen übrig bleibt.

Jetter.

Nachtrag zu der Abhandlung Nro. 4.

Erſt nach dem Abdruck des Manuſcripts erhielt ich: „Kurzes Rechenbuch von Dr. Martin Ohm. 2te Aufl. Erlangen, bei Heyder, 1845“ und bedaure, dieſes Werk für dießmal nicht mehr berückſichtigen zu können.

Kapff.

III. Kürzere Anzeigen.

1.

Summa der biblischen Geschichte des Neuen Testamentes nach ihrem Zusammenhang in Frag und Antwort zusammengestellt von J. F. H. Harleß, zweitem Pfarrer und Subrektor in Windsbach. Stuttgart, Verlag von S. G. Liesching. (Preis einzelner Exemplare 12 kr. rh. 12 Exemplare zusammen 1 fl. 48. kr.). VI. 101.

Dieses Büchlein ist eine freie Ueberarbeitung des betreffenden Theils von M. E. Weißmann, weil. württemb. Consistorialrathes und Stiftspredigers zu Stuttgart, „Kinder-Bibel" vom Jahre 1708. Es soll in seiner neuen verbesserten Gestalt ein Beitrag zu einer gründlichen und zusammenhängenden Kenntniß der heiligen Schrift und insbesondere der heiligen Geschichte seyn.

Der Herr Verfasser hat sich hiedurch wirklich ein Verdienst um die Schule erworben; denn in Schulen, wo die biblische Geschichte im Auszuge, etwa die von Hebel oder Christoph Schmid, oder die neuere von Barthel und Kabath (vgl. 1. Heft dieser Zeitschrift S. 97. ff.) oder das vortreffliche „Leben Jesu von Dr. Hirscher" oder: das ganze neue Testament gelesen und erklärt werden, kann dieses in Frag und Antwort abgefaßte und durch Nummern in bestimmte Lektionen abgetheilte Büchlein, für den Lehrer sowohl, als für die Schüler zum Behufe der Repetition ein sehr brauchbares Hülfsmittel seyn, und dem Lehrer auch schon bei der Erklärung als Leitfaden dienen, um sein Augenmerk stets auf das zu richten, was für jugendliche Herzen hauptsächlich Noth thut.

Die Form dieses Büchleins, der Ton und die Haltung haben viel Ansprechendes. Es herrscht die alte, biblisch einfache

Sprachform, jedoch nicht auf Kosten der Verständlichkeit und Deutlichkeit vor, es ist dem Genius der neuern verbesserten deutschen Sprache in der biblischen Uebersetzung gehörig Rechnung getragen.

Die Fragen sind größtentheils klar und bestimmt und zweckmäßig gestellt.

Die Antwort ist meist kurz und gut, prägnant, die Hauptsache enthaltend.

Rücksichtlich des Materiellen will das Büchlein natürlich selber keinen Anspruch auf Vollständigkeit machen; allein es enthält doch das Meiste und Hauptsächlichste (wie der Titel: Summa, besagt), was in den vier Evangelien und der Apostelgeschichte Belehrendes, Bildendes und Herzansprechendes, für die christliche Jugend enthalten ist, und kann eine populäre Evangelienharmonie genannt werden.

Da der Verfasser sich auf dem rein biblischen Standpunkte hält, ohne sich in polemische Exegese einzulassen, als orthodox-gläubiger Protestant die Thatsachen der göttlichen Offenbarung angibt, so kann das Büchlein ohne Gefährde auch in katholischen Schulen gebraucht werden.

Einige unrichtige Behauptungen wird der verständige Lehrer leicht zu berichtigen wissen.

Ueber das Verhältniß des alten zum neuen Testamente drückt sich der Verfasser gleich in der Antwort auf die erste Frage also aus:

„Das neue Testament hebt allen Schatten auf, darin unser Herr Jesus Christus im alten Testamente vorgebildet war, und zeigt, daß Er, welchen Moses und die Propheten von ferne verkündigt hatten, wirklich Mensch geworden sey, um der ganzen Welt — der sündigen Menschheit ewiges Heil zu erwerben.

Ueber die Person Christi spricht er sich Frage 7 also aus:

„Christus ist der ewige und eingeborne Sohn Gottes, welcher den Vätern verheißen war durch die Propheten, aber als die Zeit erfüllt war, unser Fleisch und Blut angenommen hat, um das menschliche Geschlecht von Sünde, Tod, Teufel und Hölle zu erlösen. Mit andern Worten, Christus ist Gott und Mensch zugleich.

Aufgefallen ist dem Ref., daß da, wo von dem Amte Christi die Rede ist, nur das prophetische hervorgehoben und einseitig

als Predigtamt dargestellt, das hohepriesterliche und königliche aber ganz übergangen ist, während doch bei dem hohenpriesterlichen Gebete Joh. 17. und noch anderwärts die Gelegenheit hievon zu sprechen, so nahe lag; überhaupt ist der schöne und erhabene Inhalt des 17. Kap. bei Joh. und die hohe Bedeutung des Leidens und Sterbens Jesu Christi, die segensreichen Wirkungen des Kreuzestodes — die Lehre vom Kreuze, welche den Juden zwar ein Aergerniß, den Heiden eine Thorheit ist, zu wenig hervorgehoben.

Auch die Lehre vom heiligen Abendmahle ist durch die zwei Fragen: „Wie hat Jesus das heilige Abendmahl eingesetzt?“ und: Was hat er also im heiligen Abendmahl dargereicht? durch die allzuvage und allgemeine Antwort:

„Mit Brod und Wein Seinen Leib und Sein Blut“ — mit Uebergehung nicht nur der dogmatischen, sondern auch der praktischen Momente, allzukurz abgefertigt.

Die Jünger Jesu werden von dem Verfasser vor der Geistessendung allzuhart beurtheilt. So gibt er z. B. auf die Frage 107: Wer hat der Predigt Christi widerstrebt? die Antwort: Seine eigenen Jünger, die Juden, und sonderlich die Pharisäer und Schriftgelehrten. Vgl. Kap. 108.

Von dem Apostel Petrus hebt er besonders die Schwächen, nicht aber die Auszeichnung hervor, die ihm durch den Herrn vor den übrigen Aposteln zu Theil wurde, vgl. Matth. 16, 16. Joh. 21, 15 ff. ꝛc., welche ganz mit Stillschweigen übergangen sind. Zwischen die Frage 110 und 111 sollte die Frage: „was ist ein Wunder?“ eingeschoben seyn. Statt der Fragen: „was waren die Wunder Christi an dem Besessenen? was an den unvernünftigen Geschöpfen?“ wäre wohl deutlicher: „wie offenbarte Jesus seine Wunderkraft an dem Besessenen? wie an der Natur?“

An die Wunder hätten sich sogleich die Weissagungen anschließen sollen, deren Begriff ebenfalls vermißt wird und von denen mehrere wichtige übergangen sind. Das Dogmatische ist überhaupt von dem Geschichtlichen zu wenig geschieden und hervorgehoben. Namentlich wird der richtige Begriff von Kirche vermißt und die

Gemeinschaft der Heiligen erscheint dem Verfasser als Gemeinde der Heiligen.

Vergebens sieht man sich auch nach dem Begriff und den Wirkungen der Sakramente um.

Das Amt und die Wirksamkeit der Apostel wird zu einseitig in das bloße „Zeugnißgeben" vom Evangelium gesetzt, da doch der Apostel Paulus ausdrücklich sagt: „Ein Jeder halte uns für Diener Christi und Verwalter der heiligen Geheimnisse." 1. Cor. 4, 1.

Mit dem Ausdrucke Dienst der Apostel an dem Evangelium, kann sich Ref. ebensowenig befreunden, als mit dem: „Dienen am Worte."

Die typographische Ausstattung ist gut und schön, der Preis billig. S. 100, Frg. 390 findet sich ein bedeutender Druckfehler. Von dem Jünglinge Eutychus, welcher vom dritten Söller hinabgefallen, todt aufgehoben wurde, heißt es „und der Kranke (statt Todte) wurde lebendig wieder gebracht.

Diese Bemerkungen sollen jedoch dem praktischen Werthe des Büchleins keinen Eintrag thun. Ref. wünscht demselben in und außer den Schulen, bei der Jugend und den Erwachsenen viele Leser. Möge sein in der Vorrede ausgesprochener Wunsch in Erfüllung gehen: was er in Liebe mit Glauben gethan, nicht umsonst gethan seyn!

L.

2.

Kurzgefaßte italienische Grammatik nebst einem Anhang prosaischer und poetischer Lesestücke mit Erläuterungen von Ph. Runzler, Lehrer der italienischen Sprache an der königl. polytechnischen Schule zu Stuttgart. Stuttgart, in Commission bei A. Liesching u. Comp. 1844.

Seit dem 13. Jahrhundert ist die italienische Sprache, von Dante's göttlichem Genius zur Schriftsprache erhoben, sich beinahe völlig gleich geblieben, was man außer ihr von keiner der lebenden Sprachen rühmen kann. Italienischen Schriftstellern zufolge verdankt sie diesen Ruhm jenen hervorragenden Geistern, die sie, nach einer langen Kindheit, schnell zur Mannbarkeit führten; Dante, Petrarka, Boccaccio, die zu allen Zeiten, und nicht nur von den Gebildeten,

ſondern vom Volke in Italien geleſen wurden, haben ſie friſch und kräftig erhalten, und geben für die italieniſchen Schriftſteller noch immer ein Muſter und Vorbild ab, wie Voltaire und Rouſſeau für die franzöſiſchen. Die italieniſche Sprache hat indeß weit mehr Reichthum, geſtattet den Geiſtern weit mehr Freiheit der Bewegung, enthält weit mehr Elemente zur Ausprägung ſchriftſtelleriſcher Eigenthümlichkeit, als die franzöſiſche, wie ſie an Wohllaut und Weichheit nicht bloß jene, ſondern alle Sprachen übertrifft; ſie iſt daher von denen, welche die Schönheit und den Gehalt einer Sprache zu würdigen wiſſen, jederzeit unter den lebenden Sprachen ſehr hochgeſtellt worden. Es fehlt der italieniſchen Sprache, wie der polniſchen, nur Eines, von einem einigen und freien Volke geſprochen zu werden; beide würden dann ſicherlich die vielen in ihnen ſchlummerden Elemente einer reichen, gebildeten, eigenthümlichen Literatur herrlich aus ſich heraus geſtalten. Aber auch ſo, wie die Sachen einmal ſtehen, verlohnt es ſich der Mühe gar wohl, die Kenntniß der italieniſchen Sprache ſich anzueignen; nicht bloß der reinere Genuß der Dichtungen Dante's, Taſſo's, Arioſt's, der heitern und ſinnigen Novellen Boccacio's entſchädigt tauſendfach für die Arbeit, welche zudem für den Kenner des Lateiniſchen gar unbedeutend iſt: auch die neueſte Zeit hat deutlich bewieſen, daß dieſes tief geſunkene Volk, als welches man die Italiener ſo gerne darſtellt, wenigſtens in einzelnen Geiſtern einer wunderbaren Erhebung fähig iſt; viele nur zu wenig gehörte Stimmen haben die Dichtungen eines Manzoni, Ceſare Cantú und Anderer, welche bis jetzt in Deutſchland faſt nicht beachtet wurden, weit über die meiſten der franzöſiſchen und engliſchen Romane geſtellt, welche im lieben deutſchen Vaterland aus Dutzenden von Ueberſetzungen verſchlungen werden: ſo daß man dem, welcher in unſrer vom Nützlichkeitsprincip beherrſchten Zeit noch ein Studium zu ſchätzen weiß, wenn es auch nicht gerade einen äußeren, handgreiflichen Vortheil bringt, mit gutem Gewiſſen empfehlen kann, Italieniſch zu treiben, und die alte und neue Literatur dieſes Volkes kennen zu lernen. In Schulen freilich wird ſich bei uns für's Italieniſche nicht leicht eine ſtarke Schülerzahl finden, in niederen wenigſtens nicht, eher auf höheren Bürger- und polytechniſchen Schulen; zum Privatſtudium für den jungen Mann, der ſeine claſſiſche Bildung durch die Kenntniß der

Literaturen der modernen Völker erweitern und vervollständigen möchte, eignet sich das Italienische, wie nicht leicht eine andere lebende Sprache. Unter allen Umständen müssen wir Herrn Runzler Recht geben, wie er sich, laut seiner Vorrede, bei Abfassung der vorliegenden Grammatik solche Schüler dachte, die, nebst der Kenntniß der einen oder andern fremden Sprache, „auch die aus der allgemeinen in jede specielle Sprachlehre gewöhnlich aufgenommenen Lehren schon inne haben.“ Kenntniß der lateinischen und französischen, oder wenigstens der einen dieser beiden Sprachen darf gewiß in Deutschland bei dem, welcher die italienische Sprache lernt, vorausgesetzt werden, und es ist daher ein dankenswerthes Unternehmen des Herrn Runzler, eine italienische Sprachlehre geschrieben zu haben, welche in kaum 8 Bogen gerade das enthalten soll, was ein mit der lateinischen oder mit der verbreitetsten romanischen Sprache schon Vertrauter zu erfahren braucht, wenn er das Italienische zu seinem Studium macht. Der Herr Verfasser hat im Allgemeinen seine Aufgabe genügend gelöst; es ist ihm gelungen, die Haupt-Spracheigenthümlichkeiten meist scharf, genau und erschöpfend aufzuführen, die Anordnung ist richtig und führt allmählig weiter, und Ref. hat die Erfahrung gemacht, daß sich an der Hand dieses Buchs mit einem begabten Knaben, der mit jenen als nothwendig vorausgesetzten Vorkenntnissen ausgerüstet ist, das gesammte Gebiet der italienischen Sprachlehre in 5—6 Wochen durchmessen läßt. Nur die unregelmäßigen **Verba** scheinen theils zu kurz behandelt, theils lassen sie sich nicht bequem genug überschauen. Es hat zwar Manches, und namentlich den Vorzug der Wissenschaftlichkeit für sich, die Unregelmäßigkeiten nach den **Tempp.** aufzuführen; aber ein nachträgliches, zusammenfassendes, alphabetisches Verzeichniß der sämmtlichen unregelmäßigen Verben möchten wir dem Herrn Verfasser doch nicht erlassen, damit der Schüler sich bei jedem einzelnen aufstoßenden **Verbum** bequem Raths erholen könne. Es kann dieß um so mehr erwartet werden, als die wenigen Seiten, welche ein Verzeichniß dieser Art einnimmt, im Vergleich mit dem Nutzen, den es verschafft, nicht in Anschlag kommen können. Müssen wir uns aber im Allgemeinen mit der Anordnung des Buchs und der Behandlung des Ganzen einverstanden erklären, so ist dagegen die im Einzelnen sich

offenbarende **Non-chalance** desto entschiedener zu tadeln, je mehr die Schrift als ein Schulbuch auftritt, je mehr sie der Verfasser ursprünglich zum Zwecke seines Unterrichts geschrieben hat. Diese **Non-chalance** zeigt sich nicht nur in den zahllosen Druckfehlern, von denen wir die gröbsten unten herausheben, und die in einem Schulbuch schlechterdings vermieden werden müssen, sondern auch in Ungenauigkeiten, in Fassung der einzelnen Paragraphen u. s. w. Wenn wir im Nachfolgenden einige Bemerkungen über solche fehlerhafte Einzelheiten uns erlauben, so geschieht es gewiß nicht aus bösartiger Tadelsucht, sondern um, von eigener Erfahrung ausgehend, denen, welche das Buch gebrauchen wollen, Fingerzeige zu geben, die vielleicht auch dazu beitragen können, bei einer zweiten Auflage das Buch brauchbarer zu machen. Wir übersehen nicht, daß es größtentheils äußerliche Punkte sind, die wir angreifen; aber in einer Schrift, aus welcher man eine fremde Sprache lernen soll, ist ein Fehler im Aeußerlichen oft störender, verwirrender, als ein innerer Mangel. Vor Allem sollte, da nach der Vorrede selbst ein Wörterbuch beim Gebrauch der Grammatik entbehrlich seyn soll, der Grundsatz festgehalten und durchgeführt seyn, jedes zum Erstenmale auftretende Wort zu erklären. Dieß findet sich häufig nicht beobachtet, z. B. p. 16. kommt das Wort **calzoni** vor, ohne daß der Schüler wissen kann, was es heißt, und dieser Fall wiederholt sich oft durch das Buch. Mehrmals ist in einer Regel bestimmt und klar ein Grundsatz aufgestellt, der vom Verfasser selbst nicht immer beobachtet wird; z. B. §. 7. c. der Grundsatz, daß **le** nur vor **e** apostrophirt werden könne, während z. B. p. 98, Zeile 8. v. unten der Verfasser selbst **l'oracchie** schreibt. §. 14. b. heißt es: „der Sprachgebrauch will den Artikel vor den Familiennamen bekannter Personen z. B. **il Dante**." Es ist aber recht wohl möglich, auch bloß **Dante** zu setzen, wie der Verfasser selbst §. 19. b. und p. 97. Zeile 1. v. unten thatsächlich an demselben Worte **Dante** zeigt. Daß der Herr Verfasser §. 29. a. die richtige Regel aufstellt, daß **tale, quale** im **Pluralis** vor 5 **impura** nicht **tai, quai**, sondern **tali, quali** habe, p. 98. Zeile 16 v. oben aber in **quai svantaggi** gegen diese selbe Regel fehlt, kann nur auf einem Druckfehler an der letzteren Stelle beruhen. — §. 5. b. heißt es: **un (o) uomo**. Diese Schreibart widerspricht sowohl der im

nämlichen §., als der §. 6. a. aufgeſtellten Regel, nach welcher der Apoſtroph vor einem mit Vokal beginnenden Wort nicht fehlen darf. — §. 9. b. wird geſagt, es ſey merkwürdig und faſt unerklärlich, wie der Ablat. ſtatt des Dativs bei Verbi gebraucht werde, die eine Bewegung in die Wohnung einer Perſon oder Aufenthalt daſelbſt bezeichnen, z. B. andare dal medico zum Arzt gehen. Ebenſo unerklärlich muß es dem Verfaſſer auch erſcheinen, daß der Ablativ, wie er ja in demſelben §., unter Nro. 2., aufführt, die Angemeſſenheit, Beſtimmung ausdrückt, z. B. arma da fuoco Feuergewehr. Es iſt überhaupt hier von einem Ablativ nicht zu reden, ſondern von der Präpoſition da, und in dieſer Präpoſition da vereinigt ſich die Bedeutung des lateiniſchen a und des lateiniſchen ad. Dieß erhellt nicht nur aus der oben angeführten Bedeutung der Angemeſſenheit, welche dieſe Präp. hat, ſondern namentlich auch aus dem Gebrauch des da beim Infinitiv, z. B. mi deste da mangiare ihr gabt mir zu Eſſen. §. 10. handelt von der Bildung der Mehrzahl. An der Spitze dieſes §. ſollte offenbar die italieniſche Grundregel ſtehen, die §. 6., wohin ſie nicht gehört, vorläufig angeführt iſt, daß der Pluralis den Endvokal i, bei denjenigen Subſtantiven weiblichen Geſchlechts aber, welche im Singularis auf a endigen, den Endvokal e habe; erſt wenn dieſe Grundregel feſtgeſtellt iſt, können die Beſonderheiten und Ausnahmen an die Reihe kommen, mit denen der Verfaſſer den ganzen §. anfüllt. Uebrigens iſt in demſelben §. p. 18 unten vergeſſen: i gesti die Geberden, le gesta die großen Thaten. p. 19. k. dürften nicht vergeſſen werden, daß gregge nur als mascul. nie als femin. vorkommt, während die ſämmtlichen hier aufgeführten Subſtantive ihr Genus behalten, ſie mögen auf e oder a endigen. p. 28. b. iſt die Regel, ſoweit ſie buono und uno betrifft, ganz überflüßig, nach §. 5. b. — p. 52. ſollte bei fino = sino genau angegeben ſeyn, daß es verſchiedene Bedeutung hat, je nachdem a oder da darauf folgt; im erſtern Fall heißt es bis — im andern Fall ſeit. — Ueber die Auslaſſung von che ſind p. 55 oben und p. 81 oben Regeln angegeben. Die erſte derſelben iſt überflüßig, die zweite ſollte aus der erſten noch das volere aufgenommen haben.

Druckfehler: p. 9. Z. 27. v. oben für 54 lies 53. p. 12. Z. lies novo. p. 15. Z. 22. l. dall'. p. 18. Z. 5. l. occhj. p. 22. ſind die Buchſtaben e und f

unten vergeſſen. cfr. §. 21. das Uebungsſtück. p. 28. Z. 21. l. uomo. Z. 2. v. unten l. perseguita. p. 32. Z. 22. l. trovato. Z. 34. l. Comparativ und Comparation. p. 41. Z. 24. ſeze nach posta ein Fragezeichen. p. 42. Z. 18. ſt. It. lies Franzöſiſche. p. 45. Z. 8. l. venisse. p. 46. Z. 14. l. checchessia. p. 47. Z. 9. v. unten lies che = qual. p. 54. Z. 11. v. unten l. ti. p. 72. Z. 13. l. egualmente. p. 73. Z. 3. v. unten l. Imp. Ind. p. 91. Z. 19. l. in storia. p. 94. Z. 4. l. muta. p. 96. Z. 5. l. delle. Z. 7. v. unten l. 45. e. p. 99. Z. 23. l. 45. e. —

Damit haben wir jedoch das Sündenregiſter keineswegs erſchöpft, ſondern nur die gröbſten Fehler namhaft gemacht. Möchten ſie recht bald in einer zweiten Auflage ſämmtlich getilgt und das verbeſſerte und gereinigte wohlfeile Büchlein alsdann dem Studium der italieniſchen Sprache und Literatur, zu welcher die der Grammatik angehängten Leſeſtücke eine angemeſſene Einleitung bilden, recht viele Freunde zuführen!

G. Diezel.

3.

Deutſche Anthologie für höhere Lehranſtalten und für Freunde der Poeſie. Heilbronn, bei J. U. Landherr. 1844. (XXII und 306 Seiten. Preis 45 kr.)

Unter den kleineren Sammlungen von Gedichten, für den Zweck des Unterrichts, deren in neueſter Zeit eine ziemliche Anzahl erſchienen iſt, zeichnet ſich die vorliegende ſowohl durch die einfache und zweckmäßige Anlage als durch die Reichhaltigkeit und die Güte der Auswahl vortheilhaft aus. Der Herausgeber (Profeſſor Märklin in Heilbronn) hat ſeinem Plan die Eintheilung der Poeſie in ihre Gattungen und Arten zu Grunde gelegt, was um ſo dankenswerther iſt, als unſers Wiſſens dieſe Eintheilung in keiner der gewöhnlich gebrauchten Sammlungen conſequent befolgt iſt, während doch gerade dadurch der Schüler mit dem charakteriſtiſchen Unterſchied der Dichtungsarten am beſten oder vielmehr allein recht vertraut wird, daß er die Beiſpiele davon in ſyſtematiſcher Ordnung kurz beiſammen und faſt täglich in Händen hat. Freilich mußte durch die Rückſicht auf die Gedrängtheit und Wohlfeilheit der Sammlung eine ganze Gattung, das Dramatiſche, ausgeſchloſſen werden. Der Herausgeber hält mit Recht Auszüge aus Dramen für unpaſſend, und ſetzt voraus, daß die für das betreffende Alter (14 — 18 Jahre) geeigneten Dramen in Vieler

Händen seyen, und somit auch, daß eines oder das andere ganz mit den Schülern gelesen werde. Manchem wäre es übrigens gewiß erwünscht gewesen, wenn der Herausgeber sich darüber ausgesprochen hätte, welche Dramen er für dieses Alter besonders geeignet gefunden habe. Es wird wohl in seinem Sinne sein, wenn wir dafür halten, daß auf Gymnasien außer Göthe's Iphigenie, Schillers Tell u. a. auch Shakespeare's Coriolan oder Julius Cäsar vorzüglich geeignet zur öffentlichen Lectüre und Erklärung seyn dürften, weil sie zugleich für die gymnasiastische Jugend am ansprechendsten sind.

In der Eintheilung der Dichtungsarten ist der Herausgeber nicht einem neueren System der Aesthetik, etwa der Hegel'schen Trichotomie gefolgt, bei welcher das Lehrgedicht nothdürftig in der epischen Poesie untergebracht wird, sondern hat sich, dem Zweck der Sammlung gemäß an das Gewöhnliche gehalten. Die Sammlung zerfällt demnach in folgende 3 Theile:

1) Epische Poesie: Epos, Ballade und Romanze, Poetische Erzählung (Schwank, Mährchen), Fabel und Parabel, Legende, Idylle.

2) Lyrische Poesie: Ode, Hymne, Lied (Elegie).

3) Didaktische Poesie: Lehrgedicht, Epigramm, Spruch.

Ebenfalls dem Zweck gemäß, ist der epischen Poesie, die diesem Alter am nächsten, interessantesten und verständlichsten ist, der größte Raum zugemessen, und zwar mehr als die Hälfte des Ganzen (174 Seiten), während das Didaktische den kleinsten Raum (nur 24 Seiten) einnimmt.

In der Auswahl hat der Herausgeber, wie es scheint, zwei Gesichtspunkte festgehalten, das Classische und das Vaterländische. Von den älteren Dichtern hat er nur Musterhaftes aufgenommen, unter Epos die 16. und 37. Avent. aus dem Nibelungenliede (nach Simrock), 12 Romanzen vom Cid (nach Herder), den 1. und 5. Gesang des Oberon, Kalliope und Terpsichore aus Göthe's Herman und Dorothea. Die Wahl der Uebersetzung von Simrock müssen wir um so mehr billigen, als sie die Eigenthümlichkeit des Nibelungen- (überhaupt altdeutschen) Verses, nur die Arsen zu zählen, beibehalten hat, was zu lehrreichen Vergleichungen

Anlaß geben kann. — Unter Balladen und Romanzen ist kein Unterschied gemacht, wiewohl die aufgenommenen Musterstücke sich größtentheils nach diesen beiden Unterarten möchten eintheilen lassen. Wenigstens wird der Lehrer es nicht umgehen können, bei der Erklärung auf diesen Unterschied einzugehen, wozu namentlich die Uhland'schen, aber auch schon die Göthe'schen und Schiller'schen Anlaß geben; die Uhland'schen vorzüglich durch ihr Anschließen an ältere nationale Formen. Außer diesen Dichtern sind besonders Kerner, Schwab, W. Müller und Platen berücksichtigt; aber auch die Dichter der Gegenwart sind nicht vergessen, und von Freiligrath, Heine, Krais, Lenau, Mörike, Mosen, Rückert, Zimmermann je eine Probe gegeben, wobei der Herausgeber hauptsächlich die Absicht hat, den Jüngling mit den vaterländischen Dichtern im engern Sinn, den schwäbischen, bekannt zu machen. Man wird sich wundern, daß der eigentliche Balladendichter, Bürger, in dieser Rubrik ganz übergangen ist, und es könnte scheinen, daß hier die bekannte Schiller'sche Recension zuviel Einfluß auf die Wahl des Herausgebers gehabt habe. Allein er wird sich leicht rechtfertigen können, wenn er sich überall nur an die keusche Muse gehalten hat, die keusche in jedem Sinn. Und dieß ist die Bürger'sche einmal nicht. Nicht blos daß sie sich immer zu sehr im Erotischen, und zwar im Sinnlich-erotischen bewegt, es beleidigt die Keuschheit des Verses, wenn selbst die beste Bürger'sche Ballade (Leonore) ihr sinnloses „Hurre, Hurre, Hopp, Hopp, Hopp", und das sonst tadellose „Lied vom braven Manne" sein „gallopirt" und sein „Halloh! Halloh!" doch nicht verläugnen kann.

Auch in der Lyrik ist alles Erotische, soviel nur möglich, streng ausgeschlossen. Und dieß hat unstreitig seine Schwierigkeiten, wenn man, wie der Herausgeber, nur Classisches aufnehmen will. Gleichwohl muß man auch in diesem Theil die Auswahl glücklich nennen. Das „Lied" gibt aus 25 Dichtern, von Schubart (welcher Göthe'n und Schiller'n chronologisch vorangestellt ist) bis auf Herwegh, Alles, was zur Kenntniß der verschiedenen Formen dieser Dichtungsart in dem gegebenen Kreise nöthig ist. Man möchte fast den Reichthum mannigfaltiger Formen unter dieser

einen Kategorie zu groß finden, wenn sogar der berühmte Chorgesang aus der Braut von Messina „Sage, was werden wir jetzt beginnen" mit Uhlands Metzelsuppenliede unter derselben zusammengestellt ist. Auch mit Ausschließung des speciell erotischen Liedes hätte sich gewiß eine für den Unterricht zweckmäßige und die Unterscheidung erleichternde Eintheilung machen lassen.

Wenn endlich von dem eigentlichen Lehrgedicht nur eine Probe (aus Rückert's Weisheit des Brahmanen) gegeben ist, so kann man darin nur eine große Enthaltsamkeit erkennen, und Mancher dürfte etwas aus Leop. Schefer gern gesehen haben, gegen welchen ohne Zweifel auch der Herausgeber nach Inhalt und Form nichts einwenden wird.

Ein Verzeichniß der Dichter mit Angabe der von ihnen aufgenommenen Gedichte zeigt, daß nach Göthe und Schiller die meisten Beiträge geliefert haben: Uhland, Platen, Rückert, Hölderlin, J. Kerner und W. Müller. Daß Hölderlin und Platen besonders benützt worden sind, ist, abgesehen von dem tiefen poetischen Gehalt des ersteren, schon um des antiken Verses willen, nur zu loben, mit welchem, was das Formelle an der Poesie betrifft, doch die Gymnasialjugend hauptsächlich vertraut werden soll, und die Zöglinge der Realschulen anders gar nicht vertraut werden können als auf diesem Wege.

Diese Bemerkung führt uns nun erst näher auf den Zweck der Sammlung. Der vornemliche Zweck derselben ist nach der Vorrede, „bei dem öffentlichen Unterricht in Poetik und deutscher Literatur zu Grund gelegt und benutzt zu werden, auch für Declamationsübungen den nöthigen Stoff darzubieten."

Poetik und deutsche Literatur ist ein Fach für das obere Gymnasium und zwar für die obersten Classen desselben. In diesen Classen wird auch eine Anthologie von diesem Umfang fast genügende Belege zu dem Vortrag des Lehrers abgeben, denn W. Wackernagels reichhaltiges Lesebuch ist doch zu umfangreich dazu, und seine Anschaffung kann auch nicht allen Schülern zugemuthet werden. In andern Classen und in solchen Anstalten dagegen, wo es nicht bis zum Vortrag über Poetik und deutsche Literatur kommt, bildet gerade die vorliegende Anthologie eine völlig

angemeſſene Grundlage, um den mündlichen Unterricht über Dichtungsarten, Versmaße ꝛc. daran anzuknüpfen. Mit dieſem Unterricht wird in vielen Anſtalten, eine fortgehende Uebung in eigenen poetiſchen Verſuchen verbunden. Es iſt die Frage, ob der Nutzen dem Zeitaufwand entſpricht. Schüler, die Neigung und Talent in ſich verſpüren, werden ohnehin von ſich ſelbſt auf Verſification verfallen, und es dürfte an einer gründlichen Erklärung jeder Dichtungsart, ihrer eigenthümlichen Maße, der Idee und des Gedankengangs einzelner Gedichte genügen. Aber das iſt erfahrungsmäßig ein unerläßliches Erforderniß bei dieſem Unterricht, daß alle Schüler ohne Ausnahme eine eben ſo richtige Einſicht in die Rhythmik und Proſodik erhalten, als in die Regeln der Grammatik. Eigene Uebung mag bei dem Vortrag der Rhetorik und was zu dieſer gehört, von unten auf deſto nothwendiger ſeyn, und wird auch wohl überall den größeren Theil der Zeit neben dem Vortrag der Regeln in Anſpruch nehmen (unter Rhetorik verſtehen wir aber die Lehre von proſaiſcher Darſtellung überhaupt.) Dieſem Zweige dient dann auch wieder die Anthologie in ihrem Theile durch den Stoff, den ſie für Declamation darbietet. Denn dieſe gehört als formelle Uebung im Vortrag unſtreitig in den Bereich der Rhetorik; aber ebenſo unzweifelhaft eignet ſich poetiſcher Stoff zu Anfang und langehin am beſten dazu.

Bei den wirklichen Vorzügen, die dieſe Anthologie hat, und zugleich bei dem billigen Preis und der anſtändigen Ausſtattung wird es ihr an Verbreitung in den Lehranſtalten und unter jüngeren Freunden der Poeſie gewiß nicht fehlen.

S.

4.

Methodiſche Anleitung zum Verfertigen lateiniſcher Verſe für Schulen und zum Selbſtunterricht von Dr. Bernhard Thierſch, Director des Gymnaſiums in Dortmund, Ritter des rothen Adler-Ordens 4. Kl. Eſſen, bei Bädeker. 1844. (VIII. und 101 Seite. Preis 45 kr.).

Eine der bedeutendſten Einräumungen, welche dem materialiſtiſchen Princip in der Gelehrtenſchule neuerer Zeit gemacht wurde, iſt das gänzliche Aufgeben der metriſchen und poetiſchen Uebungen.

Gewiß ist nicht sowohl die Bequemlichkeit der Lehrer, als die zum Theil von oben herab gebotene Rücksicht auf die Vermehrung des Unterrichtsstoffes, namentlich des realistischen, Ursache dieser Unterlassung. Der Nachtheil hat sich aber ebensogewiß auch schon überall, wo sie stattfindet, darin gezeigt, daß wenige Schüler den antiken Vers mit Sicherheit, Leichtigkeit und Geschmack vorzutragen im Stande sind, geschweige daß sie die Gesetzmäßigkeit des Maßes auch nur des daktylischen Verses in seinem ganzen Umfang verstünden. Und diese Unterlassungssünde muß wirklich schon sehr weit um sich gegriffen haben, wenn es wahr ist, daß die Versübung im Jahre 1843 „in einer großen preußischen Provinz nur an einem einzigen Gymnasium stattfand, und wo sie vorkommt, meistens nur von dem Director oder einem Lehrer auf eigene Hand veranstaltet wird." In Württemberg, wo diese Kunst in den lateinischen Schulen, den theologischen Vor-Seminarien und im Gymnasium ehemals vorzugsweise gepflegt wurde, ist zwar noch im Jahr 1831 Schwarz's „Anleitung zur lateinischen Verslehre" mit der Bemerkung empfohlen worden, „daß die Lehrer bei dem Gebrauch derselben das Bedürfniß und die Fassungskraft ihrer Schüler zu berücksichtigen, und aus dem reichen Vorrath dasjenige herauszuheben haben, was für jede Alters- und Kenntnißstufe ihrer Schüler angemessen ist;" und im Jahr 1837 wurden in Folge einer im Seminar Schönthal gemachten Beobachtung, „daß die in dasselbe eingetretenen Zöglinge einen auffallenden Mangel an fester Begründung in der lateinischen Prosodie und Poesie gezeigt haben," den Lehrern der lateinischen Schulen die metrischen Uebungen besonders empfohlen. In den Seminarien dagegen war schon durch Erlaß vom 1. Juli 1833 angeordnet worden, daß lateinische Verse nur in den zwei ersten Jahren (14 — 16) von allen Zöglingen gefordert, in den zwei letzten aber nur diejenigen, welche Talent dazu besitzen, zur Fortsetzung dieser Uebung angehalten werden sollen; und im Jahr 1841 — „da die Erfahrung fortwährend gezeigt habe, daß überhaupt das peinliche Radebrechen lateinischer Verse, so wie sie von dem bei weitem größeren Theil geliefert werden, nichts Ersprießliches hoffen lasse," — wurden nicht nur die Seminaristen, welche durch Proben im ersten Halbjahr den Mangel an Geschick zur lateinischen Versification bezeugen würden, davon gänzlich dispensirt;

ſondern es wurde zu gleicher Zeit auch für die lateiniſchen Schulen verordnet, daß die lateiniſche Proſodie und Metrik, die ſelbſt zum richtigen Leſen der Proſaiker und Dichter erfordert werde, zwar in Verbindung mit leichteren ſchriftlichen Uebungen gründlich einzuüben, die eigene Verſification aber nur ſolchen Schülern anzuſinnen und zu empfehlen ſey, welche Talent dazu zeigen. So ſehr nun dieſe Vorſchrift augenſcheinlich im Intereſſe der Poeſie gegeben iſt, ſo hat ſie doch weiterhin die nicht beabſichtigte Wirkung gehabt, daß dieſe ebendort als nothwendig erkannten Uebungen faſt gänzlich unterlaſſen wurden.

Es iſt daher ebenſo zeitgemäß, daß Herr Thierſch durch ſein Schriftchen an die Nothwendigkeit dieſer Uebungen erinnert, als dieſes ſelbſt dem wahren Bedürfniß ſowohl durch eine ſparſame und zweckmäßige Auswahl von Regeln und Beiſpielen als durch eine methodiſche Anordnung vollkommen entſpricht.

Den Zweck der lateiniſchen Verſification ſetzt auch Herr Thierſch ausſchließlich in das „bewußte Verſtändniß des Weſens der proſodiſchen und metriſchen Geſetze der Alten.“ Er hält es für hinreichend, daß der Schüler eine einzige Versart nachbilden lerne, wozu ſich ſchon ihrer großen Regelmäßigkeit wegen die daktyliſche beſonders eigne. Daß gerade die daktyliſche Versart von jeher zu dieſen Schulübungen gewählt wurde, hat natürlich ſeinen Grund darin, daß die alten Dichter, in deren Lectüre der Schüler zuerſt eingeführt wird, in dieſem Versmaß gedichtet haben. Dieß hängt aber allerdings wieder damit zuſammen, daß es das einfachſte und inſofern das regelmäßigſte unter denen iſt, welche ſich vom modernen Vers weſentlich unterſcheiden. Sonſt könnte man ebenſowohl den jambiſchen oder trochäiſchen Vers für die erſten Uebungen wählen, und wo der Lectüre deutſcher Gedichte nicht eine Erklärung dieſer Versarten vorausgeſchickt wird, möchte es immerhin gerathen ſeyn, bei der lateiniſchen Metrik und Verſification nach dem Hexameter und Diſtichon auch dieſes Bedürfniß zu berückſichtigen. Freilich hat der jambiſche Senar im Lateiniſchen nicht die ſtrenge Geſetzmäßigkeit, wie der griechiſche Trimeter, und das nemliche gilt auch vom trochäiſchen Tetrameter. Man müßte alſo vom griechiſchen Metrum ausgehen, was zunächſt für die poetiſche Lectüre in der Schule nicht praktiſch iſt. Es bleibt

daher vollkommen zugestanden, daß der daktylische Vers, und insbesondere der Hexameter die erste antike Versart ist, mit welcher der Schüler nicht blos des nächsten Bedürfnisses, sondern auch der Regelmäßigkeit dieses Metrums wegen bekannt werden muß. Man kann auch noch weiter zugeben, daß der Schüler, nachdem er an dieser Versart sich die erforderliche Einsicht in das Wesen der alten Metrik erworben hat, jede andere Versart ohne weitere Anleitung **suo Marte** zu verfertigen im Stande sey, was übrigens weder nöthig, noch zu empfehlen ist.

Die Uebungen können nach der Ansicht des Verfassers in Quarta oder Tertia beginnen, d. h. nach unserer Zählung im 12.—13. Jahre. „Wenn man von den 3 wöchentlichen Stunden, welche (nach dem preußischen Gymnasiallehrplan) dem Lateinschreiben und der Grammatik zugetheilt sind, nur alle vierzehn Tage eine einzige Stunde den prosaischen und metrischen Uebungen zuweist, worauf sie als Ergänzung des Unterrichts im Schreiben (Componiren) und in der Grammatik mit Recht Anspruch machen können, so wird es mit Aufnahme dieser Uebungen nicht einmal nöthig, dem lateinischen Unterricht mehr Zeit als bisher zuzuwenden und man wird gleichwohl im Stande seyn, die in vorliegender Anleitung angenommenen acht Uebungsstufen in **IV.** und **III.**, oder in **III.** und **II.** durchzumachen." (Vorr. S. **V.**).

Diese 8 Uebungsstufen sind:

1) Hexameter zu lesen und zu memoriren.
2) Umgestellte Hexameter herzustellen.
3) Umgestellte Hexameter herzustellen, in denen Epitheta fehlen, deren Quantität angegeben ist.
4) Disticha zu lesen und zu memoriren.
5) Solche herzustellen, in denen Epitheta ausgelassen sind (wie N. 3).
6) Solche herzustellen, in denen Epitheta ausgelassen sind, ohne Angabe der Quantität.
7) Disticha herzustellen, in denen Epitheta fehlen und Worte zu verändern sind.
8) Ein gegebenes Versmaß in ein anderes umzuwandeln, z. B. Hexameter in Disticha, oder Strophen von vorherrschend daktylischem Rhythmus in Disticha.

Zu dieser 8ten Uebungsstufe, welche bereits einer höheren Classe zugetheilt werden dürfte, kommt noch eine

9) deutsche Gedichte in lateinische zu verwandeln.

Die Methode in diesen Uebungen ist offenbar darauf berechnet, neben der Gewandtheit im Versbau vorzüglich das Urtheil in der Wahl der Beiwörter, mit einem Wort „die Combinationsgabe" zu üben. Sie will den poetischen Faullenzer, **Gradus ad Parnassum** genannt, „welcher gewöhnlich einem mechanischen und geistlosen Suchen und Tasten Vorschub leistet," beseitigen. Und schon in dieser Beziehung ist ihre anregende Wirkung nicht zu verkennen, durch welche sie sich jedem rationellen Schulmann von selbst empfehlen wird.

Das Werkchen besteht aus 4 Abschnitten, von denen der erste

allgemeine Regeln über die Nachbildung lateinischer Verse

d. h. des Hexameters und Pentameters gibt.

Der zweite Abschnitt gibt

die besondern Regeln.

Der dritte den Stoff zu den oben angeführten acht Uebungsstufen.

Der vierte enthält ein Verzeichniß der Epitheta nach den einzelnen Rhythmen (Pyrrhichius ⏑ ⏑, Jamb. ⏑ –, Trochäus – ⏑, u. s. f.) und unter diesen wieder alphabetisch geordnet, ziemlich vollständig; als Anhang einige Synonymen, natürlich nur so weit sie in den vorliegenden Uebungen zur Anwendung kommen.

Ueber diese Eintheilung sind einige Bemerkungen nöthig. Der erste Abschnitt soll ohne Zweifel die metrische Construction des Verses lehren. Da ist nun zuerst auffallend, daß er unter **A.** „daktylischer Hexameter" ohne Weiteres, selbst ohne vorangehendes Schema mit der Cäsur des Hexameters beginnt, während unter **B.** „Pentameter" zwar ein Schema vorausgeschickt wird, aber von Cäsur, von Halbfüßen, überhaupt von Versabtheilung dabei keine Rede ist. Dieß ist abgesehen von der Ungleichheit auf beiden Seiten ein Mangel, und zwar umsomehr, als man nicht weiß, ob der Verfasser voraussetzt, daß die Metrik, so weit sie im Anhang zu den Grammatiken gegeben ist, vorher durchgemacht sey. Dazu kommt noch weiter, daß

zwar von Rhythmen, Prosodie ꝛc. hie und da gesprochen, aber nirgends gesagt wird, was Rhythmus, Prosodie, Versfuß sey. Blos, was Arsis bedeute, wird in einer Note erklärt. Auf diese Art ist die allererste Bestimmung: „Verscäsur ist das Ende einer metrischen Reihe im Verse (wozu dieser Beisatz?), d. h. an derjenigen Stelle des Verses, wo der rhythmische Lauf durch das Ende eines Wortes unterbrochen ꝛc. ꝛc." für den Schüler ganz unverständlich. Wenn ferner der Verfasser unter A, 2. sagt: „Weil am Ende jedes Verses das Metrum rein seyn muß, so beobachte man als Hauptregel, den Ausgang des Verses zu suchen," so setzt er hier wiederum eine Bekanntschaft mit der Natur des antiken, hauptsächlich des römischen Verses voraus, von der man nicht weiß, woher sie der Schüler haben oder wo er sie suchen soll. Ebendarum erfährt dieser auch nicht, warum gerade die „zwei letzten" Füße der Ausgang des Verses (richtiger: des Hexameters) heißen. Dieß hätte den Verfasser auf die Regel führen sollen, daß der letzte vollständige Fuß das Kennzeichen des Verses ist; dieß ist im Hexameter der fünfte, im Pentameter der vierte (die zwei Halbfüße zusammengerechnet), im jambischen Senar der sechste; im trochäischen Verse nothwendiger Weise überhaupt der vorletzte Fuß, weil die Quantität der letzten Sylbe unkenntlich ist.

Diese Regel hätte unmittelbar unter das Schema gehört. Abgesehen aber hievon muß jedenfalls dem Gebrauch dieser sonst so zweckmäßigen Anleitung eine genaue Erklärung über Rhythmus, die gebräuchlichsten Rhythmen, die rhythmische Reihe und deren Maß (Metrum), oder die Zahl der Wiederholungen eines und desselben Rhythmus (Füße), über stellvertretende Rhythmen (hier Spondeen), ferner über den Rhythmus eines bestimmten Wortes (Prosodie) u. dgl. vorausgeschickt werden; eine Vorschule, die wahrscheinlich auch der Verfasser voraussetzt, aber nicht ausdrücklich verlangt. Denn die Uebersicht, die er im Anfang des 4. Abschnitts gibt, betrifft blos die prosodische Geltung einzelner Worte und setzt wiederum das Vermißte voraus. Ueber den Gebrauch des Verzeichnisses der Epitheta dagegen enthalten die betreffenden Uebungsstufen des 2. Abschnittes eine durchaus praktische Anleitung; ebenso wird die Beachtung der Elision und Position, „gegen die beide gewöhnlich am längsten

gefehlt wird," auf der zweiten Stufe besonders eingeübt und in Betreff der Quantität der Endsylben ausdrücklich auf die Regeln der Grammatik verwiesen.

Der ausgewählte Stoff zur Uebung im Herstellen der Verse (zum Uebersetzen ist kein Stoff bezeichnet) ist theils aus lateinischen Dichtern der fränkischen Zeit, theils aus neueren Poeten, und um auch die Benutzung der Quelle, wenn sie von dem Schüler entdeckt würde, unmöglich zu machen, hat der Verfasser den Stoff zum Theil geändert, obgleich, „diese Vorsicht von der Methode nicht streng geboten war." Umsomehr wäre es zulässig und vielleicht passender gewesen, geradezu classischen Stoff auszuwählen, dessen Quelle bei dem großen Vorrath von einem Tertianer doch nicht so leicht entdeckt würde.

S.

IV. Statistisches.

1. Verordnungen.

a) Würtemberg.

Dienst-Vorschrift für die Vorstände der Gymnasien, Lyceen und höheren Lehr-Anstalten.

(Fortsetzung.)

§. 14.

Das Vorrücken in eine höhere Classe erfolgt je am Anfang eines Schuljahrs; zu diesem Behufe ist von dem bisherigen und dem folgenden Lehrer gemeinschaftlich eine Prüfung vorzunehmen, welcher der Vorstand soviel möglich anzuwohnen hat.

Ueber die Aufnahme selbst entscheidet der Rektor in einem Lehrer-Convent.

Nur wegen ungenügender Kenntnisse kann ein Schüler in seiner bisherigen Classe, in welche er seinem Alter nach gehörte, zurückbehalten werden; ist ein solcher Schüler auch im folgenden Jahre nicht soweit fortgeschritten, daß er promovirt werden kann, so wird er durch Beschluß des Lehrer-Convents von der Anstalt hinweggewiesen, worauf die Eltern oder Pfleger sogleich bei dem Beschlusse über die erste ungenügende Promotions-Prüfung von dem Vorstand aufmerksam zu machen sind.

Gegen Verfügungen, wodurch die Aufnahme in die Anstalt oder das Vorrücken in eine höhere Classe verweigert wird, kann Beschwerde bei dem Studienrath geführt werden.

§. 15.

Die Disciplin über die Schüler hat zunächst jeder Lehrer während des Unterrichts selbst zu handhaben; der Vorstand aber hat darüber zu wachen, daß dieß mit liebevollem Ernst und einer würdigen Haltung geschehe (vergl §. 7). Als Strafmittel stehen jedem Lehrer zu: Verweise, Noten, Herausstellen des Schülers aus den Bänken, Zurückbehalten in der Schule ausser der Schulzeit namentlich über Mittag, (jedoch unter Aufsicht und nicht bei Nacht) und wiederholte oder vermehrte Aufgaben zu Ausarbeitungen (welche übrigens nicht rein mechanisch seyn sollen), auch findet gegen Schüler bis zum 14. Jahre die Anwendung körperlicher

Züchtigung ſtatt, welche jedoch in der Regel nur wegen unmoraliſcher Handlungen oder grober Widerſpenſtigkeit zuerkannt werden, und nur in einer mäßigen Anzahl von Ruthen- (nicht Stock-) Schlägen auf die flache Hand (Tatzen) beſtehen darf. Wegen beharrlichen Unfleißes kann eine ſolche Züchtigung nur dann zur Anwendung kommen, wenn die übrigen Strafen ohne Erfolg geblieben ſind. Bei ſehr groben Verfehlungen kann eine körperliche Züchtigung durch Stockſchläge ad posteriora durch den Schuldiener in Anwendung kommen, was jedoch nur von dem Lehrer-Convent der betreffenden Abtheilung unter Zuſtimmung des Vorſtands beſchloſſen werden kann.

Bei den Schülern der oberen Abtheilung (über 14 Jahre) findet keinerlei körperliche Züchtigung ſtatt, und es tritt dafür Karzerſtrafe ein, welche von dem Rektor bis auf 2mal 12 Stunden (bei Tage) und von dem Lehrer-Convent bis auf 2mal 24 Stunden (bei beſonders groben Verfehlungen gegen wenigſtens 16jährige Schüler auch über Nacht, unter den geeigneten Vorſichtsmaßregeln) erkannt werden darf. Der einzelne Lehrer iſt befugt, wenn es ſich von Aufrechthaltung ſeines Anſehens oder Verhinderung grober Ordnungsſtörung handelt, den ſchuldigen Schüler ſofort in den Karzer abführen zu laſſen; er hat jedoch dem Vorſtand hievon alsbald zur weiteren Verfügung Anzeige zu machen.

§. 16.

Glaubt ein Lehrer, einen Exceß nicht ſelbſt abrügen zu können, ſo hat er hievon dem Vorſtand alsbald Anzeige zu machen, welcher ſofort die geeignete Strafe ſelbſt verfügt, oder eine Verfügung des Lehrer-Convents veranlaßt.

Uebrigens iſt der Vorſtand befugt, eine Sache ſelbſt im Widerſpruch mit dem Lehrer ſogleich vor ſein Forum zu ziehen oder dem Convente vorzulegen, wobei jedoch auf die Erhaltung der Autorität des Lehrers ſorgſam Bedacht zu nehmen iſt. Der Vorſtand und der Convent ſind auſſer den obgedachten Strafmitteln auch zu Ertheilung von Verweiſen (namentlich vor dem Convente) und zur Wegweiſung von Hoſpitirenden aus der Anſtalt befugt.

§. 17.

Exceſſe eines Schülers auſſerhalb der Anſtalt ſind dem Vorſtand anzuzeigen, und ſoweit dieſelben eine Verfehlung gegen die Statuten enthalten, und nicht von andern Behörden abzurügen ſind, geeigneten Falls unter Rückſprache mit dem betreffenden Claſſenlehrer, entweder vom Vorſtand ſelbſt zu beſtrafen, oder dem Convent zur Beſtrafung zu übergeben.

Der Vorſtand und ſämmtliche Lehrer haben es ſich ernſtlich angelegen ſeyn zu laſſen, auch auf ein ſittliches und wohlanſtändiges Betragen der Schüler überhaupt nach Möglichkeit einzuwirken; ſie haben ſich zu dieſem Zwecke von dem Betragen derſelben auſſerhalb der Anſtalt auf angemeſſene Weiſe Kenntniß zu verſchaffen, nach Umſtänden Warnungen und Ermahnungen zu ertheilen und Exceſſe dem Vorſtand anzuzeigen; den Eltern und Pflegern iſt durch den letzteren in geeigneten Fällen Mittheilung zu machen.

Diejenigen Schüler, welche nicht bei ihren Eltern oder Pflegern wohnen, haben dem Vorſtand von der Wahl, (auch von jeder Veränderung) ihres Wohn- oder Koſthauſes Anzeige zu machen, und der Vorſtand iſt befugt, ihnen ſolche

Wohn- und Kosthäuser zu untersagen, von welchen Nachtheil für ihre Sittlichkeit zu besorgen ist.

§. 18.

In jeder Classe ist ein Heft (Lektorheft) zu führen, in welches täglich die sämmtlichen Versäumnisse, Unordnungen, Unfleiß und Excesse der Schüler und die dafür etwa ertheilten Strafen von den betreffenden Lehrern eingetragen, und welche am Schlusse jeder Woche dem Vorstand vorgelegt werden, welcher auf den Grund derselben die nöthigen Ermahnungen, Warnungen oder Verweise ertheilt, oder die geeigneten Strafen verfügt, oder Vortrag darüber im Convent erstattet.

§. 19.

Ueber Strafverfügungen des einzelnen Lehrers kann bei dem Vorstand, und gegen Verfügungen des letzteren oder des Convents kann bei dem Studienrath Beschwerde geführt werden, jedoch ohne aufschiebende Wirkung.

§. 20.

Der Ausschluß aus der Anstalt aus einem disciplinären Grunde (vergleiche §. 14) kann bei den ordentlichen Schülern (vergl. §. 16) nur von dem Studienrath erfolgen; die dießfälligen Anträge sind im Lehrer-Convent zu berathen, und vom Vorstand mit gutächtlichem Bericht vorzulegen. Grobe Verfehlungen sind überhaupt, wenn der Convent seine Strafbefugniß nicht für ausreichend hält, sogleich dem Studienrath zur Bestrafung vorzulegen, was unter Anschluß eines von dem Vorstand und zwei Lehrern aufzunehmenden Vernehmungs-Protokolls mit Bericht des Vorstands geschieht.

§. 21.

Die Zeugnisse über die Schüler, sowohl die periodischen als die Abgangs-Zeugnisse, werden den Schülern von dem Vorstand unter Mitwirkung der betreffenden Lehrer auf den Grund der dem Studienrath vorzulegenden Zeugnisse unentgeldlich ausgestellt.

§. 22.

In Beziehung auf die ökonomischen Verhältnisse der Anstalt hat der Vorstand zunächst für die Einhaltung der Dotation der Lehrstellen und die regelmäßige Bezahlung der Besoldungen zu sorgen, und über die dießfälligen Anstände Bericht an den K. Studienrath zu erstatten. Durch ihn werden alle Gesuche um Gehaltserhöhung und sonstige Besoldungs-Angelegenheiten, deßgleichen Alles, was sich auf die Pensions-Verhältnisse der Angestellten bezieht, dem Studienrathe vorgelegt; kein Lehrer ist befugt, sich unmittelbar an eine andere Staats- oder Corporationsstelle in solchen Angelegenheiten zu wenden.

§. 23.

Der Vorstand überwacht ferner die normalmäßige Behandlung, Eintreibung und Vertheilung oder Ablieferung der Unterrichtsgelder und duldet bei den Lehrern keinerlei Nebenbezüge, welche ihnen nicht bei ihrer Anstellung ausdrücklich als Ein-

kommenstheile zugestanden wurden; Contraventionsfälle in dieser Beziehung sind dem Studienrath sogleich anzuzeigen.

Derselbe wacht ferner über die pünktliche Befolgung der Vorschrift des §. 7 des Gesetzes vom 28. Juni 1821 (Reg.Bl. S. 44) vergl. mit Art. 4 und 16 des Gesetzes vom 6. Juli 1842 (Reg.Bl S. 396 und 401) bezüglich der Nebenbeschäftigung der Lehrer; insbesondere liegt ihm ob, jeden Mißbrauch, und jederlei Nöthigung der Schüler bei den von einem Lehrer ertheilten Privatstunden zu verhüten; er hat keinem Lehrer, ohne ausdrückliche Genehmigung des Studienraths, ein Lokal in der Anstalt zu Privatstunden zu überlassen, noch zu gestatten, daß ein Lehrer eine größere Anzahl von Schülern, als sich mit dem Begriff und Zwecke einer Privatstunde verträgt, gleichzeitig in einer Stunde Privatunterricht ertheile. Mit jedem Halbjahrsberichte ist ein Verzeichniß über die von den einzelnen Lehrern ertheilten Privatstunden unter Angabe der Zeit, der Zahl der Wochenstunden, der Unterrichtsfächer, der Zahl der Schüler, der Classe, in welcher sich dieselben befinden, und der Belohnung, welche der Lehrer dafür bezieht, dem Studienrath vorzulegen.

§. 24.

Der Vorstand hat für die Erhaltung und geordnete Aufbewahrung des Eigenthums der Anstalt an Geräthschaften und Lehrmitteln zu sorgen, desgleichen für die richtige Fortführung der Inventare und für den periodisch vorzunehmenden Sturz. (Verfügung vom 4. Septbr. 1827. Ergänzungsb. zum Reg.Bl. S. 328.)

Wegen Ausbesserung oder neuer Anschaffung von Geräthschaften wendet er sich nach Umständen entweder unmittelbar an die dießfalls verpflichtete Verwaltung, oder erstattet er Bericht an den K. Studienrath.

§. 25.

Er hält auf pünktliche Abgabe der für Anstaltszwecke ausgesetzten Beiträge an Geld und Naturalien aus Staats- oder örtlichen Mitteln, sorgt für die richtige Verwendung derselben nach den besonderen dießfalls bestehenden Vorschriften, und legt die darüber zu führenden Rechnungen dem Studienrath rechtzeitig vor.

§. 26.

Ueber die der Anstalt eingeräumten Gebäude hat der Vorstand, unter Mitwirkung der Lehrer bezüglich der ihnen angewiesenen Unterrichtslokale, sorgfältige Aufsicht zu führen, jede Beschädigung möglichst zu verhindern, die Beseitigung von Gebrechen durch Communication mit der baupflichtigen Verwaltung oder durch Anzeige bei dem Studienrath zu bewirken, und jede unbefugte Benützung oder Störung durch Andere abzuwehren.

Insbesondere ist der Vorstand verpflichtet auf Alles, was auf die Gesundheit der Schüler von Einfluß ist, wie auf die Erhaltung der möglichsten Reinlichkeit und Ordnung in den sämmtlichen Gelassen und Zugehör ein genaues Augenmerk zu richten.

Zu diesem Behuf hat der Vorstand halbjährlich eine vollständige Visitation der Gebäude und Zugehör unter Beiziehung des Beamten der baupflichtigen Verwaltung und eines öffentlichen Arztes vorzunehmen, und das darüber aufzunehmende Protokoll seinem Halbjahrsberichte beizuschließen.

§. 27.

Der Vorſtand bedient ſich des Anſtaltsdieners und deſſen Gehülfen nur zu Zwecken der Anſtalt; er hält denſelben zu pünktlicher Erfüllung ſeiner Obliegenheiten an, und rügt Verſäumniſſe oder Vergehen deſſelben entweder ſelbſt durch Verweiſe und Geldſtrafen bis zu 3 fl. oder bringt er die Sache vor den Lehrer-Convent, welchem die Ertheilung von Verweiſen (vor dem Convent) und die Erkennung von Geldbußen bis zu 6 fl. zuſteht; in wichtigeren Fällen erfolgt Anzeige bei dem Studienrath.

Der Vorſtand kann den Dienern auf 3 Tage Urlaub ertheilen, und beſtellt hiebei den erforderlichen Stellvertreter. Geſuche um längeren Urlaub werden dem Studienrath vorgelegt.

§. 28.

Am Schluſſe eines jeden Halbjahrs hat der Vorſtand über den ganzen Zuſtand der Anſtalt, insbeſondere auch über die Fortſchritte, das Verhalten und den ganzen Geiſt der Zöglinge, deßgleichen über die Leiſtungen und das Verhalten der Lehrer, unter Anſchluß der Rechenſchaftsberichte der letzteren über den von ihnen ertheilten Unterricht, umfaſſenden Vortrag an den Studienrath zu erſtatten.

Am Ende des Schuljahrs iſt zugleich der Betrag der Unterrichtsgelder anzuführen, und die Fortſetzung der Matrikeln der Lehrer, ſowie die Zeugnißtabelle der Schüler vorzulegen.

§. 29.

Ueber alle wichtigeren Vorfälle in der Anſtalt hat der Vorſtand ſogleich Bericht an den Studienrath zu erſtatten, ebenſo in allen Angelegenheiten, welche nicht ihm ſelbſt oder dem Lehrer-Convent zur Erledigung überlaſſen ſind; auch hat er, ſo oft er einen Nachtheil für die Anſtalt befürchtet, oder eine Maßregel zu Verbeſſerung derſelben für begründet hält, dem Studienrath darüber Vortrag zu machen.

Alle Eingaben der an der Anſtalt Angeſtellten in dienſtlichen Beziehungen ſind von dem Vorſtand mit Beibericht dem Studienrath vorzulegen; eine Ausnahme hievon findet nur bei etwaigen Beſchwerden gegen den Vorſtand ſelbſt ſtatt.

§. 30.

Endlich liegt dem Vorſtand ob, die ſämmtlichen Erlaſſe der vorgeſetzten Behörde, nachdem ſie betreffenden Falles den Lehrern oder den Betheiligten eröffnet wurden, (was jederzeit darauf zu beurkunden iſt) ſorgfältig zu ſammeln, und mit den übrigen die Anſtalt angehenden Akten ſicher und geordnet aufzubewahren.

Stuttgart, den 30ten September 1844.

b) Preußen und Würtemberg.

Ueber das Turnweſen.

Nach einer Cabinetsordre des Königs von Preußen, vom 6. Juni 1842, durch welche „die Leibesübungen als ein nothwendiger und unentbehrlicher Beſtandtheil der männlichen Erziehung in den Königl. Staaten förmlich anerkannt“ wurde, hat das Miniſterium des Unterrichts ꝛc. durch Circularverfügungen vom 7. Februar und 22. April die Geſichtspunkte näher bezeichnet, nach welchen den bereits beſtehenden Turnanſtalten eine allgemeine Verbreitung und beſtimmtere Richtung zu geben und überhaupt dieſe Angelegenheit ferner zu behandeln ſey. Dieſe Geſichtspunkte ſind (laut Progr. des Wittenberger Gymnaſiums v. d. J.):

1. Der Zweck.

Die Gymnaſtik iſt überall auf den einfachen Zweck zu beſchränken, daß der menſchliche Körper mit ſeinen Kräften durch eine angemeſſene Reihefolge von wohlberechneten Uebungen ausgebildet und befähigt werde, in jeglicher Beziehung des ſittlichen Lebens der Diener und Träger des ihm einwohnenden Geiſtes zu ſeyn. So iſt die Gymnaſtik zwar dem, die geiſtige Ausbildung des Menſchen bezweckenden Unterrichte überall untergeordnet, bildet aber in dieſem Verhältniſſe, namentlich in unſrer, ſo hohe Anforderungen an die geiſtige Entwicklung machenden Zeit, ein eben ſo nothwendiges als nützliches Glied im Syſteme des öffentlichen Unterrichts.

2. Die Ausführung.

Ort. Vorläufig wird dieſe Maßregel auf die Jugend in den Städten beſchränkt und es ſoll hier mit jedem Gymnaſium, jeder höheren Stadtſchule und jedem Schullehrerſeminar eine Turnanſtalt verbunden ſeyn, d h. jede dieſer Unterrichtsanſtalten ſoll außer einem Turnplatze im Freien auch ein gedecktes und geſchloſſenes Turnhaus für die Uebungen im Winter und bei ſonſt ungünſtiger Witterung erhalten. Nur, wo dieſes wegen erheblicher Urſachen nicht ausführbar iſt, kann auch eine und dieſelbe Anſtalt von mehreren Schulen der genannten Art zugleich benutzt werden.

Schüler. Die Theilnahme an dieſen Uebungen wird von allen Schülern als Regel vorausgeſetzt, und nur auf die motivirte Erklärung der Eltern oder ihrer Stellvertreter, daß ſie die Theilnahme ihrer Angehörigen nicht wollen, iſt eine desfalſige Dispenſation zu ertheilen.

Lehrer. Da die bisherige Erfahrung ergeben hat, daß die Gymnaſtik mit gutem Erfolge und mit erfreulicher Theilnahme auch von Seiten der bereits erwachſenen Schüler beſonders in den Anſtalten betrieben wird, wo der gymnaſtiſche Unterricht einem wiſſenſchaftlich gebildeten Lehrer eines Gymnaſiums oder einer höheren Bürgerſchule, der zugleich als ordentlicher Claſſenlehrer fortwährend Gelegenheit hat, die Schüler näher kennen zu lernen und auf ſie in allen weſentlichen Beziehungen einzuwirken, anvertraut iſt, ſo iſt deshalb und zur Verminderung der durch die Turnanſtalten erwachſenden Koſten die Anſtellung von Lehrern, welche blos zur Ertheilung des gymnaſtiſchen Unterrichts befähigt und nur mittelſt deſſelben ihren Lebensunterhalt zu gewinnen genöthigt ſind, möglichſt zu vermeiden und die unmittelbare Leitung der fraglichen Uebungen in der Regel einem ordentlichen betreffenden Lehrer der Anſtalt zu übertragen. Dem Director von den einzelnen Anſtal-

ten aber liegt es ob, die Aufsicht über diese Uebungen zu führen und sie mit dem übrigen Unterrichte zu einem lebensvollen Ganzen zu vereinigen.

Die Uebungen selbst. Der gymnastische Unterricht muß zwar in gehöriger Vollständigkeit, aber mit der, durch den Zweck bedingten, Einfachheit und mit Entfernung alles Entbehrlichen und bloßen Schaugepränges wie jedes unlebendigen Mechanismus ertheilt, und von Seiten des Lehrers das richtige Maß einer wohlberechneten Abwechslung zwischen der ernsten Strenge der körperlichen Uebungen und der heitern Freiheit der gymnastischen Spiele inne gehalten werden.

3. Die Mittel.

Die aus der Einrichtung und Unterhaltung der Turnplätze erwachsenden Kosten sowie die den Turnlehrern zu gewährenden Besoldungen oder Remunerationen sind zunächst aus den Fonds der Schule, dann aus Zuschüssen der städtischen Gemeinden, endlich, wenn diese beiden Mittel nicht hinreichen, aus den Beiträgen der Schüler selber zu decken, welche letzteren als Zusatz zu dem bisherigen Schulgelde von allen Schülern erhoben werden, aber bei keinem mehr als jährlich einen Thaler betragen dürfen.

Der ersteren Verfügung entnehmen wir noch insbesondere die Bestimmung, daß „um der Schuljugend den wichtigen Zweck der Leibesübungen stets gegenwärtig zu erhalten und bei ihr eine lebendige Theilnahme für dieselben zu wecken, in den Zeugnissen der Reife von jetzt an ausdrücklich zu bemerken sey, ob und mit welchem Erfolg die zu Entlassenden den Unterricht in der Gymnastik benützt haben."

Mit diesen Verordnungen größtentheils übereinstimmend, nur noch mehr in's Einzelne gehend ist folgender Erlaß des Königl. würtemb. Studienrathes, vom 1. Merz d. J., worin das Turnen in Gesetzesform zu einem Bestandtheil des öffentlichen Unterrichts erklärt wird:

Nachdem Seine Königliche Majestät auf die Bitte der Stände-Versammlung und nach Vernehmung des K. Geheimen-Rathes

die Gymnastik für einen Bestandtheil des öffentlichen Unterrichts der gelehrten und Realschulen

erklärt haben, wird zu allgemeiner und so viel möglich gleichförmiger Durchführung dieser die körperliche Ausbildung, Gesundheit, Kraft und Gewandtheit, eben damit auch die geistige Frische und Tüchtigkeit des nachwachsenden Geschlechts bezweckenden höchsten Entschließung in Gemäßheit K. Ministerial-Erlasses vom 29. Jan. l. J. sämmtlichen Schul- und Schul-Aufsichtsstellen, so wie durch dieselben den betreffenden Ortsbehörden Nachstehendes zu erkennen gegeben:

1) Regelmäßige Leibesübungen sind für Schüler, welche das zehnte Lebensjahr zurückgelegt haben, in einen den verschiedenen Altersstufen entsprechenden Reihefolge nicht bloß für den Sommer, sondern auch für den Winter in den Schulplan jeder gelehrten und Realschule aufzunehmen, und es hat dieß, wo es nur immer möglich ist, schon mit dem nächstkommenden Frühjahr zu geschehen.

2) Als Theilnehmer an diesen Leibesübungen ist jeder über zehn Jahre alte Schüler, dessen Erzieher (Vater oder Pfleger ꝛc.) sich nicht ausdrücklich gegen die Theilnahme erklärt, zu behandeln, eine solche gegen die Theilnahme abgegebene Erklärung jedoch ist unbedingt zu beachten.

Wenn Knaben unter zehn Jahren, ſofern ſie die erforderliche körperliche Reife dazu haben, Theil zu nehmen wünſchen, ſo bedarf es einer beſondern Bitte von Seiten ihrer Eltern oder Erzieher, und ihre Zulaſſung hängt von dem Gutachten des mit der Leitung der Uebungen Beauftragten ab.

3) Die Aufſicht über die Uebungen liegt den Schulvorſtänden und den vorgeſetzten Schulbehörden ob, von welchen im Beſondern die gemeinſchaftlichen Bezirksämter in geſundheitspolizeilicher Hinſicht des Beirathes der Oberamtsärzte in Betreff jener Uebungen ſich zu bedienen haben.

Die unmittelbare Leitung der Uebungen dagegen iſt eine aus der Aufnahme der letztern in den Schulplan folgende Obliegenheit der Lehrer an den betreffenden Anſtalten, ſoweit nicht Einzelnen alle Fähigkeit dazu abgeht. Die Lehrer haben ſich daher in dieſe Leitung nach Art und Zeit zu theilen, wobei es übrigens als wünſchenswerth erſcheint, daß derjenige Lehrer, welcher mit jenen Uebungen am meiſten bekannt iſt, den eigentlichen Unterricht übernehme.

Wo es einer Anſtalt an einem für den Turn-Unterricht tauglichen Lehrer gebricht, oder wo die größere Schülerzahl es nöthig macht, iſt auf Beſtellung eines beſondern Turnlehrers von gutem Leumund Bedacht zu nehmen.

In Zukunft wird bei den Prüfungen auf Lehrſtellen von den Candidaten ein Ausweis darüber verlangt werden, ob und wie weit ſie mit der Gymnaſtik bekannt ſeyen.

4) Der Turnplatz iſt wo möglich ganz in der Nähe der Schule (um auch während der Interſtitien benützt werden zu können) oder doch in der Nähe des Ortes auf einem ebenen, wenn es ſeyn kann, durch Bäume vor der Sonne geſchützten Raume zu wählen. Da gerade die wichtigſten und nothwendigſten Uebungen zum größten Theile entweder gar keine oder doch höchſt einfache Vorrichtungen (wie Springgraben, Stäbe zum Höheſprung, einige Recke und Barren, in zweiter Linie erſt ein Klettergerüſt, Schwebebaum, Gerwurf-Einrichtung) erfordern, ſo läßt ſich nach Umſtänden die Einrichtung des Turnplatzes erfahrungsmäßig auch mit geringen Mitteln beſtreiten; wo aber die Kräfte weiter reichen, werden die Ortsbehörden aus Intereſſe für die Sache gerne zu einer vollſtändigen Ausſtattung die Hand bieten. Uebrigens ſind zu möglichſter Verhütung von Gefahren die Turngeräthe, beſonders die Klettergerüſte und Recken, nicht nur ganz ſolid herzuſtellen, ſondern auch ihr Zuſtand von Zeit zu Zeit genau zu unterſuchen, zu welchem Behufe nöthigenfalls ein auswärtiger Sachverſtändiger zu berufen iſt.

5) Für die Uebungen im Winter und bei ungünſtiger Witterung, in welchen beiden Fällen Gelegenheit zu Leibesbewegung doppelt wichtig iſt, bedarf es eines gegen Wind und Regen geſchützten Raumes, und zwar wenigſtens für größere Anſtalten einer eigenen Turnhalle; für kleinere Anſtalten iſt jedenfalls ein Boden in einem öffentlichen oder Privatgebäude, eine Tenne und dergleichen auszumitteln.

6) Die Uebungen ſind zum Mindeſten zweimal in der Woche, etwa an den beiden ſchulfreien Nachmittagen je Eine Stunde lang vorzunehmen. Bei der Wahl der Tagesſtunden iſt die Jahreszeit zu beachten; in keinem Falle aber darf bald nach Tiſche geturnt werden. Im Schulplan werden die Turnſtunden ausdrücklich bezeichnet.

7) Bei den Uebungen ſelbſt iſt, ſo weit ſie in die eigentliche ſogenannte „Turnſchule“ fallen, ein ſtreng geordneter methodiſcher Gang zu verfolgen, wozu die vorhandenen Turnlehrbücher (z. B. die deutſche Turnkunſt nach Jahn und Eiſelen von E. Euler, Die Leibesübungen hauptſächlich nach Elias von D. Vögeli, Das Turnbüchlein zunächſt für die Magdeburger Jugend nach Jahn, Eiſelin, Spieß, Euler ꝛc. von Krahmer) nähere Anweiſung geben. Im Allgemeinen wird darüber folgendes bemerkt:

Der Unterricht hat bis zum vierzehnten Lebensjahre in drei der Entwicklung des jugendlichen Körpers nach Kraft und Gewandtheit entſprechenden Stufen aufzuſteigen.

Auf der erſten Stufe beginnt der Unterricht mit den Elementar-Uebungen der einzelnen Gelenke oder der ſogenanten Vorübungen, welche als die Hauptbedingungen ſicherer und belohnender Fortſchritte mit den Anfängern genau, vollſtändig und bis zu gehöriger Fertigkeit, jedoch zugleich friſch und lebendig einzuüben, aber auch mit den Vorgeübteren immer noch von Zeit zu Zeit zu wiederholen ſind, und an welche ſich das Gehen, der Marſch, das Laufen und die verſchiedenen Arten von Springen, nach dem Maße nicht allein des Alters, ſondern auch der körperlichen Reife der Einzelnen anreihen.

Auf der zweiten Stufe folgen, mit der mittlern Hauptabtheilung der Schüler, neben Fortſetzung der eben genannten Uebungen die weiteren am Barren und Reck, am Schwebebaum und die leichteſten Uebungen des Kletterns;

auf der dritten Stufe (für die älteſte Hauptabtheilung) neben allen bisherigen die übrigen Uebungen des Kletterns, der Gerwurf und das Ringen, jedoch durchaus nur in den einfachen, der Kraft und Gewandtheit des Alters und der körperlichen Beſchaffenheit der Einzelnen angemeſſenen Stufen.

Die ſchwereren Uebungen unter den voranſtehenden, deßgleichen die Uebungen auf dem Schwingpferde ſind dem Alter über vierzehn Jahre, wiederum in allmählig aufſteigendem Stufengange vorzubehalten.

8) Bei allen dieſen Uebungen iſt auf Anſtand der Haltung und der Bewegungen zu ſehen, und theils um der Ordnung willen, theils zu Abwendung möglicher Gefahr auf ſtrengen Gehorſam um ſo mehr zu dringen, als die, übrigens ſeltenen, Unglücksfälle bei dem Turnen erfahrungsmäßig meiſt aus Unordnung und Ungehorſam entſtehen. Aus demſelben Grunde ſowie um des methodiſchen Ganges willen darf zu keiner höheren Uebung übergegangen werden, ehe die frühere zu einer gewiſſen Fertigkeit und Sicherheit gebracht iſt. Ebenſo ſoll keinem Schüler mehr zugemuthet oder geſtattet werden, als er ohne Uebertreibung ſeiner Kraft und ohne Gefahr zu leiſten vermag, und auch von den Geübteren iſt keine Uebung bis zur Erſchöpfung zuzulaſſen. Und da der Zweck des Turnens die Entwickelung des Körpers, der Geſundheit, Stärke und Gewandtheit iſt, ſo ſind von den einzelnen Uebungen fortwährend diejenigen, durch welche dieſer Zweck am ſicherſten und unmittelbarſten erreicht wird, vorzugsweiſe zu betreiben, dagegen die bloßen Kunſt- und Schauſtücke zu vermeiden.

9) Theils um der beſonderen Neigung und Anlage des Einzelnen mehr Raum zu geben, theils um die Freude am Turnen zu fördern, kann auf die unerläßlich ſtrenge Ordnung der Turnſchule am Schluße der Stunde noch eine Zeitlang das Freiturnen eintreten, bei welchem ſich jeder Turner die ihm am meiſten zuſagenden Uebungen ſelbſt wählen, und ſie mit denjenigen, welche ſich zu derſelben

Uebung vereinigen, unter einem ſelbſtgewählten — von dem aufſehenden Lehrer genehmigten Vorturner treiben darf. Auch hiebei ſo wie bei den Turnſpielen des Dauerlaufes und des Ziehkampfes iſt übrigens die Aufſicht des Lehrers zu wünſchen.

10) Wo es immer die Oertlichkeit erlaubt, ſollten während der wärmern Jahreszeit auch Schwimmſchulen für die Jugend unter zuverläſſiger Leitung eingerichtet werden.

11) Je natürlicher und enger mit dem körperlichen Gewinn wohleingerichteter Leibesübungen auch der höhere Gewinn für Anfriſchung des jugendlichen Geiſtes, für Gewöhnung an Anſtrengung und Ausdauer, an Muth und ſchnelle Beſonnenheit, an Ordnung und Gehorſam ſich verbindet, deſto mehr werden die Lehrer bei ihrer Aufſicht und Leitung auch dieſe Rückſichten im Auge behalten, und die ihnen anvertraute Jugend auf der einen Seite vor Verirrungen zu bewahren, andererſeits ihre ſelbſtſtändige Entwickelung zu fördern ſuchen.

12) Ein nicht unbedeutendes Mittel theils zu Erreichung dieſes Zweckes, theils zur Erleichterung der Aufſicht auf dem Turn- und Spielplatze iſt die Beiziehung der Jugend ſelbſt zur Mitaufſicht durch Unteraufſeher, welche ſie ſelbſt aus ihrer Mitte erwählt, vorbehältlich der Genehmigung durch den aufſehenden Lehrer.

13) Zur Erhöhung des Intereſſes wird es ferner weſentlich beitragen, wenn am Schluſſe jedes Halbjahres ein Probeturnen, nach Umſtänden in Gemeinſchaft mit benachbarten Schulen — veranſtaltet wird.

Jedenfalls wird (wie ſchon bisher geſchehen iſt) bei den periodiſchen Viſitationen der Schule auch das Turnen als integrirender Theil des öffentlichen Unterrichts zur Beachtung kommen; es bildet daſſelbe künftig eine ſtehende Rubrik in den jährlichen Schulberichten und in den Zeugnißtabellen der Schüler.

14) Da der mit dem Turnen von jeher verbundene Geſang nicht allein ſchon als Geſangübung einen hohen Werth hat, ſondern auch in mehrfacher Beziehung einen ſehr wohlthätigen Einfluß auf Geiſt und Gemüth üben kann, ſo werden die Lehrer denſelben gleichfalls fördern und durch ſorgfältige und gewiſſenhafte Auswahl der Lieder leiten und regeln.

15) Obgleich die Gymnaſtik nur in gelehrten und Realſchulen zu den vorgeſchriebenen öffentlichen Lehrpenſen gehört, ſo iſt doch die Einführung regelmäßiger Leibesübungen auch für die Schüler der Volksſchule zu wünſchen. Und da dieß an Orten, wo für die lateiniſche oder Realſchule eine Turnanſtalt beſteht oder eingerichtet wird, nach Umſtänden dadurch erleichtert werden kann, daß auch die deutſchen Volksſchüler entweder unter Mitwirkung und Aufſicht ihrer Lehrer an den Uebungen der lateiniſchen oder Realſchüler Theil nehmen, oder doch in andern Stunden den Turnplatz benützen, ſo wird der Königl. Studienrath einem hierauf gerichteten, den örtlichen Verhältniſſen entſprechenden Antrag unter Rückſprache mit der betreffenden Oberſchulbehörde nicht entgegen ſeyn.

16) Wo ſich wegen Aufbringung der mit dieſem neuen Unterrichtszweige verbundenen Koſten Anſtände ergeben ſollten, iſt von den betreffenden Aufſichtsbehörden Bericht darüber an den Königlichen Studienrath zu erſtatten.

Schließlich vertraut der königliche Studienrath zu den Schulaufſichtsbehörden ſowohl als zu den ſämmtlichen Lehrern, daß ſie, wie bereits vielfach geſchieht, die Wichtigkeit und Wohlthätigkeit der angeordneten Maßregel in ihrem vollen Umfang erkennen und je in ihrem Theile nach Kräften dazu mitwirken werden, daß der

höchſten Abſicht gemäß auch durch dieſes Bildungsmittel dem Vaterlande ein nach Leib und Seele geſundes, kräftiges und tüchtiges Geſchlecht von Bürgern heranwachſe.

Wir geſtatten uns nur wenige Bemerkungen über dieſe neue geſetzliche Schuleinrichtung. Ueber die Nothwendigkeit und Nützlichkeit des Turnens werden wohl alle Schulmänner einverſtanden ſeyn; und auch gegen die Zweckmäßigkeit der voranſtehenden Verordnung wird ſich nicht Vieles einwenden laſſen. Wenn ſich dennoch den Zeitungsberichten nach in Preußen einige Directoren von Gymnaſien gegen die neue Verantwortlichkeit verwahrt haben, die ihnen dadurch zuwächst, ſo iſt dieß gewiß nur in der Beſorgniß geſchehen, daß bei den Leibesübungen der Jugend Unfälle vorkommen könnten, denen vorzubeugen die Lehrer und Vorſteher nicht immer im Stande ſeyen. Allein dieſe Beſorgniß wird ſich bald als ungegründet erweiſen, ſobald die Turnübungen einmal ihren regelmäßigen Gang gehen, und die jüngeren Schüler durch das Beiſpiel der älteren von vornherein an die rechte Uebungsweiſe gewöhnt und vorſichtig werden, am meiſten aber da, wo die Uebungen von einem Lehrer der Anſtalt geleitet werden. Aber da ſitzt eben der Knoten. Nicht jede Lehranſtalt beſitzt auch ſchon einen dazu tüchtigen Lehrer, und wenn dieß auch der Fall iſt, ſo fragt ſich's, ob *einem* Lehrer allein zugemuthet werden darf, ſeine freie Zeit ſelbſt ohne Entſchädigung dieſem neuen Schulzweck zu widmen. Allgemein wird die Sache erſt dann werden, wenn einmal die neuangeſtellten Lehrer aller Anſtalten für den Turnunterricht befähigt ſind. Was aber die Anſtellung eines eigenen Turnlehrers betrifft, ſo iſt dieſe durch die preußiſchen Verfügungen geradezu ausgeſchloſſen, während die würtembergiſche unter bloßer Vorausſetzung eines „guten Leumunds“ ſie geſtattet. Durch beides können Schulvorſtände gleich ſehr in Verlegenheit kommen. An zahlreich beſuchten Anſtalten, wo alſo jedenfalls die Mittel vorhanden ſind, einen Turnlehrer anzuſtellen, und die Lehrer, wenn auch die Fähigkeit, doch nicht die volle Luſt und Neigung haben, ſich dem Turnen ganz zu widmen, da möchte es immer zweckmäßiger ſeyn, einen beſondern Turnlehrer anzuſtellen. Aber das bloße Zeugniß eines guten Leumunds genügt nicht. Wenn das Turnen, was doch die Abſicht iſt, zugleich auch einen ſittlichen Einfluß haben ſoll, ſo muß derjenige, der in dieſen Uebungen vorangeht, als Muſter und Meiſter daſteht, der die Seele der Gymnaſtik ſeyn ſoll, nothwendig zum Wenigſten diejenige ſittliche und intellectuelle Bildung beſitzen, die von einem Lehrer der unterſten Schulklaſſe verlangt wird. Und ſelbſt bei dieſen zeigt ſich ja ſo oft, daß ſie ſich bei älteren Schülern, als Geſang-, Zeichnungs- u. dgl Lehrer, nicht die nöthige Auctorität erwerben können. Nun ſagt man wohl, beim Turnen ſey zwar Ordnung, aber nicht die ſtrenge Disciplin der Schule nöthig, eine freiere Bewegung ſey ſogar nothwendig und dem Zweck entſprechend. Allein der Turnlehrer, dem es an der nöthigen pädagogiſchen Bildung gebricht, ſey er nun aus dem Militär- oder Gewerbſtand, wird auch jene unerläßliche Ordnung nicht anders als durch Zwangsmittel, und zwar meiſtens ſehr unpaſſende und verwerfliche, herzuſtellen wiſſen, wodurch zuerſt die Liebe und das Vertrauen der Schüler und dann bald auch der Reſpect völlig verloren geht. Die Lehrer der Schule können dabei zwar ermahnen und warnen, aber es wird, wie mit allem Rathen und Ermahnen gehen, wenn nicht Strafen dahinterkommen. Strafen aber — das müßte des Turners Freudigkeit vollends zerſtören, und gegen den Turnlehrer ſelbſt erbittern. Unter dieſen Umſtänden ſcheint es, daß wir der preußiſchen Anordnung den Vorzug geben müſſen,

obgleich man ohne Zweifel annehmen darf, daß dieſe nicht ſo ſehr jenen Uebelſtand im Auge habe, als vielmehr darauf berechnet ſey, keine eigentliche Zunft fahrender Turnlehrer aufkommen zu laſſen, und dadurch einer Wiederholung der Auftritte auf Turnplätzen vorzubeugen, wie ſie in den Jahren 1817—19 vorkamen. Allein es gibt ja noch ein Drittes, wodurch dem Bedürfniß der Gegenwart vollkommen genügt wird, ohne daß davon ein Mißbrauch des Turnplatzes für andere Zwecke oder die Verfehlung des Turnzwecks ſelbſt zu befürchten wäre. Man ſtelle ſolche Turnlehrer an, welche nicht bloß auf dem Turnplatze, ſondern auch in der geiſtigen Paläſtra, in der Schule, mit dem Schüler in Verbindung treten. An jeder Anſtalt, welche einen eigenen Turnlehrer bedarf, gibt es immer noch Fächer, welche nicht vollſtändig beſetzt oder ausgefüllt ſind, oder iſt wenigſtens ein beſtändiger Gehülfe (Schulvicar) wünſchenswerth. Unter den Lehramts-Candidaten aber wird es bereits Leute genug geben, die ſowohl befähigt als geneigt wären, eine Gehülfenſtelle mit der beſonderen Verbindlichkeit zum Turnunterricht anzunehmen, und die Koſten dafür könnten wohl durch eine mäßige Erhöhung des Schulgeldes aufgebracht werden. Nur von einem ſolchen Lehrer, der in ſeiner amtlichen Thätigkeit den übrigen Lehrern beigeordnet iſt, durch dieſelbe den Eltern und Schülern näher ſteht und dabei dennoch das Turnweſen als ſeine eigene und nächſte Beſtimmung anſieht, nur von einem ſolchen erwarten wir den vollen moraliſchen und phyſiſchen Erfolg dieſes neuen Unterrichtszweiges! Wenn man den ganzen Zweck will, muß man auch die ganzen Mittel wollen. Ein Turnlehrer aber, der nicht Lehrer iſt, oder wenigſtens nicht auch pädagogiſche Bildung beſitzt, wird ſich ſtets und überall als eine halbe Maßregel ausweiſen.

Noch iſt es ein anderer Punkt, auf den wir durch die preußiſchen Verfügungen aufmerkſam gemacht werden, die Wehrhaftigkeit. Durch die Uebungen wird nur der Zweck der Entwicklung und Stärkung der körperlichen Kräfte vollkommen erreicht; der Anſtand, Ausdruck und die gefällige Form der Bewegungen, was in §. 8. der würtembergiſchen Verordnung als Nebenzweck, in der preußiſchen Miniſterial-Verfügung vom 7. Februar 1842 in Verbindung mit der Wehrpflichtigkeit der geſammten preußiſchen Jugend als zum Hauptzweck gehörig betrachtet wird, kann nur durch eigentliches Exerciren erreicht werden. Wenn nun zwar dazu Militärperſonen vor Andern als Lehrer geeignet ſind, ſo wird es doch auch einem andern Turnlehrer nicht ſchwer werden, die nöthigen Stellungen und Wendungen einzulernen oder wird ſich ein ausgedienter Militär unter den angeſehenern Bürgern leicht dazu bereit finden laſſen, dieſe Einübung mit den Schülern vorzunehmen, bis ſie der Lehrer oder ein älterer Schüler ſelbſt leiten kann. Bei Turnlehrern, die nicht ſelbſt Lehrer ſind, halten wir dieſe Uebung vor und nach den eigentlich gymnaſtiſchen für ganz unentbehrlich, indem ſie allein einigen Erſatz bietet für das, was die moraliſche Auctorität eines Lehrers mit ſich bringt. Auch dem jedesmaligen Vorturner macht die militäriſche Haltung und Stellung ſeiner Rieke es allein möglich, die erforderliche Ordnung zu handhaben, und dieß iſt ein Vortheil weiter, durch den ſich der Vorſchlag, ein militäriſches Exercitium mit jeder Turnanſtalt zu verbinden, von ſelbſt empfehlen muß. Ob der Gebrauch von Waffen (verſteht ſich, blinden) damit verbunden wird oder nicht, dieß mag noch als außerweſentlich betrachtet werden, und der ſpäteren Entwickelung dieſer Nationalangelegenheit vorbehalten bleiben.

2. Süddeutsche Gymnasien.

(Fortsetzung.)

a) Stuttgart.

Gymnasium illustre (Rector Dr. v. Uebelen).

A) Schulplan für die mittleren- und unteren Klassen.

1) Lehrplan (den älteren s. bei Thiersch, „der gegenwärt. Zustand ꝛc." III. S. 36).

Fächer.	Classe I. Lebensalter 8—9 Jahr	II. 9—10 J.	III. 10—11 J.	IV. 11—12 J.	V. 12—13 J.	VI. 13—14 J.
Religion . . .	3	3	3	3	3	3 Stunden.
Sprachen:						
deutsch . . .	5	4	3	3	2	2
latein . . .	12	15	15	15	14	15
griechisch . . .	—	—	4	4	5	4
französisch . . .	—	—	—	3	4	4
hebräisch . . .	—	—	—	—	—	2 (nur Sommers).
Wissenschaften:						
Geographie . .	2	1	1	1	1	1
Geschichte . . .	—	1	1	1	1	1
Arithmetik . . .	4	4	3	3	2	2
Kunstfertigkeiten:						
Schreiben . . .	3	3	2	2	1	1 (nur Sommers)
Zeichnen	—	—	—	—	Anm. 3)	Anm. 3)
Gesang . . .	—	—	2	2	2	2
Summe	29 St.	31 St.	34 St.	37 St.	35 St.	35 St.

wöchentlich.

Anmerkungen.

1) Da das Hebräische nur für die künftigen Theologen bestimmt ist, so sind die dafür aufgeführten 2 Stunden bei der Gesammtzahl (von 35 Stunden) nicht mitgerechnet.

2) Die Schüler der V. und VI. Classe sind berechtigt, an dem Zeichnen-Unterricht in der Gewerbschule, und zwar 2 Stunden wöchentlich Freihandzeichnen, 2 Stunden technisches Zeichnen, gegen Entrichtung von 1 fl. halbjährlich, Antheil zu nehmen.

3) Sämmtliche Schüler des Gymnasiums sind zur Theilnahme an allen hier genannten Unterrichtsfächern verpflichtet, mit Ausnahme des Hebräischen und des Zeichnens, so wie vom Griechischen diejenigen durch das Rektorat entbunden werden können, deren künftige Bestimmung eine solche Dispensation zweckmäßig erscheinen läßt.

4) Die Klassen III—VI. haben noch weitere 2 Stunden wöchentlich gemeinschaftliche Turnübungen, mit welchen im Sommer auch eine Schwimmschule verbunden ist.

2) Besondere (dem Stuttgarter Gymnasium eigenthümliche) Einrichtungen.

Jede Classe zerfällt um der großen Schülerzahl willen in zwei einander ganz parallel stehende Abtheilungen, deren jede ihren eigenen Classenlehrer hat. Die Schüler werden durchs Loos an diese vertheilt.

Außer dem Unterricht, den die Classenlehrer ertheilen, werden noch folgende Fächer theils von denselben in anderen Classen, theils von besonderen Fachlehrern gelehrt:

Französisch, Hebräisch, Arithmetik, Schreiben und Gesang.

Die Kenntnisse, welche beim Eintritte in die I. Classe verlangt werden, sind: fertiges Lesen und regelmäßige, sichere Schrift im deutschen und lateinischen, die Elemente der deutschen Sprachlehre mit entsprechender Fertigkeit im Rechtschreiben, Bekanntschaft und Uebung in den lateinischen Declinationen, fertiges Kopfrechnen im Addiren, Subtrahiren und den Anfängen des Multiplicirens, und einige Kenntniß der biblischen Geschichte.

Die Schüler der ersten Classe dürfen, mit Rücksicht auf ihr zarteres Alter, an den Tagen, an welchen sie auch Nachmittagsschule haben (Montag und Dienstag, Donnerstag und Freitag) Morgens im Winter eine Stunde später, (erst um 9 Uhr) erscheinen, und werden im Sommer eine Stunde früher, (um 10 Uhr) entlassen.

In jedem Unterrichtsfache werden die Schüler nach ihren Kenntnissen in 5 Classen (nach den Zeugnissen: recht gut, gut, ziemlich gut, mittelmäßig, sehr mittelmäßig) geordnet. Diese Zeugnisse sollen das Resultat der Beobachtung sämmtlicher Leistungen der Schüler je in dem einzelnen Fache während der ganzen Zwischenzeit von einer Location zur andern seyn, zusammengehalten mit dem Ergebnisse der oben bemerkten halbjährlichen schriftlichen Prüfungen. In aufsteigenden Zahlen (1—5) ausgedrückt, werden sie nun für das Lateinische, als das Hauptpensum einer gelehrten Schule, in dreifachem, für das Griechische und Französische je in zweifachem, für jedes der übrigen Fächer in einfachem Werthe gerechnet, damit noch die, ebenfalls nach jenen 5 Classen bestimmten Zeugnisse über Fleiß und Betragen in doppeltem Werthe verbunden, und aus der Summe dieser in Zahlen ausgedrückten Zeugnisse am Schlusse jedes Halbjahrs eine Gesammtlocation gebildet, bei welcher diejenigen, welche gleiche Summen haben, Eine Classe bilden, und in dieser alphabetisch gesetzt werden.

Für diejenigen Schüler, welche sich durch Fleiß, Fortschritte und Sittlichkeit auszeichnen, sind Preise, in silbernen Medaillen bestehend, bestimmt. In jeder Classe werden diese den 5 besten Schülern öffentlich ausgetheilt.

Jeder Schüler hat sich ein Zeugnißheft zu halten, in welches je der Erfolg der Hauptlocation mit Angabe der einzelnen Fächer und nach Erforderniß mit Bemerkungen von dem Classenlehrer eingetragen, von diesem so wie von dem Rektor unterschrieben, sodann den Eltern oder dem Pfleger mitgetheilt, und von diesen ebenfalls unterschrieben, wieder zurückgegeben wird. In den jüngeren Classen wird

dieſes Zeugniß monatlich, und auch in den älteren nach dem Bedürfniſſe einzelner Schüler öfter ertheilt.

Ferien werden im Sommer und Herbſte gegeben.

Das jährliche Schulgeld beträgt 20 fl., und wird in vierteljährlichen Raten gegen Quittungen, die vom Claſſenlehrer beſcheinigt werden, vorausbezahlt.

Um den Eltern und Pflegern der Gymnaſiumszöglinge Gelegenheit zu geben, ihre Wünſche vor den Lehrern der Anſtalt ausſprechen zu können, werden für die Beſprechung der erſteren mit dem Vereine der Lehrer jährlich einige Lehrerconvente gehalten, welche jenen immer zuvor angezeigt werden. Außerdem ſteht es natürlich jedem Vater oder Pfleger frei, zu jeder Zeit dem Vorſtande oder dem einzelnen Lehrer ſeine Mittheilungen zu machen.

(Im Uebrigen iſt die Dienſtvorſchrift für die Rectoren ꝛc. zu vergleichen).

B.) Lehrplan für die vier Abtheilungen des obern Gymnaſiums vom Herbſt 1844 bis zum Herbſt 1845.

Siebente Klaſſe.

Lateiniſche Sprache. Prof. v. Pauly erklärt den Livius in 3 Stunden wöchentlich *); derſelbe Cicero's kleine Schriften in 2 St.; Prof. Donner Virgil's Aeneis, 2 St. Stylübungen hält Prof. v. Pauly, 1 St.; Prof. Donner, 1 St. — Zuſammen 9 St. — Griechiſche Sprache. Prof. Cleß lies den Herodot, 2 St.; Prof. Donner Jakobs Attika, 2 St.; Stylübungen bei Prof. v. Pauly, je in der zweiten Woche. 1 St. Einen Abſchnitt des N. Teſt. erklärt Prof. Schmid, 1 St. Zuſammen 6 St. — Hebräiſche Sprache. Im Winter Einleitung in die Elemente durch Prof. Metzger (jetzt Prof. am Seminar in Schönthal) 3 St. Im Sommer erklärt Prof. Cleß Abſchnitte der hiſtoriſchen Bücher des A. Teſt. in 3 Stunden, neben Stylübungen. — Deutſche Sprache und Literatur lehrt Prof. Schott in 2 St. Letztere nach „Wilh. Wackernagels Proben der deutſchen Poeſie ſeit d. J. 1500. Baſel. Zweite Ausg. v. 1840," und verbindet damit Styl-, Interpretations- und Declamations-Uebungen. — Franzöſiſche Sprache bei Prof. Borel 3 St. — Engliſche Sprache lehrt die Anfänger Prof. Flindt in 2 St. — Italieniſche Sprache in 2 St. Lehrer Endtner. — Alte Geſchichte: 2 St. Prof. Bauer. — Geographie: 2 St. Prof. Reuſchle, nach Meinecke's Lehrbuch. — Arithmetik: Derſelbe 2 St. in der erſten, und 2 St. in der zweiten Abtheilung. — Geometrie: Prof. Klumpp, nach Dr. Nagels Lehrbuch ꝛc., 2 St. in der erſten, 2 St. in der zweiten Abtheilung. — Religion. Prof. Cleß, Einleitung ins A. und N. Teſtament, 1 St. — Mythologie. Rektor v. Uebelen, nach Reinbecks Lehrbuch, 1 St. Geſammtzahl 37. — Freie Handzeichnung. Mittwoch und Samſtag Nachmittag in der Kunſtſchule, wo ſich die Einzelnen in den erſten Tagen des Winterhalbjahrs beſonders zu melden haben.

Achte Klaſſe.

Lateiniſche Sprache. Prof. Cleß erklärt den Salluſt in 2 St.; Prof. Klumpp Cicero's Orat. ſel. 3 St.; Prof. Donner Virgils Eclogen und Georgica

*) Die Unterrichtsſtunden werden im Winterhalbjahr von 8—12 Uhr, im Sommerhalbjahr von 7—11 und 12 Uhr gegeben, die Nachmittagsſtunden bleiben größtentheils unverändert von 2—5 Uhr.

2 St.; Stylübungen bei Prof. Klaiber 1 St. und bei Prof. Klumpp 1 St. — Zuſammen 9 St. — Griechiſche Sprache. Prof. v. Pauly lieſt einige Biographien Plutarchs, 2 St.; derſelbe Jakobs griechiſche Blumenleſe, 1 St., und verbindet damit Stylübungen. Prof. Bauer Xenophons Memorabilien 1 St. Neues Teſtament mit der ſiebenten Klaſſe. — Zuſammen 5 St. — Hebräiſche Sprache. Prof. Cleß lieſt Abſchnitte der hiſtoriſchen Bücher des A. Teſt. 3 St. nebſt Stylübungen. — Deutſche Sprache und Literatur lehrt Prof. Schott, 2 St. Letztere nach „Wilh. Wackernagels Proben der deutſchen Poeſie u. ſ. w.," und verbindet damit Anleitung zu deutſchen Aufſätzen nebſt Declamations- und Interpretations-Uebungen. — Franzöſiſche Sprache, 3 St. bei Prof. Borel. — Engliſche Sprache lehrt die Vorgerückteren Rektor Zoller in 2 St. — Mittlere Geſchichte: 2 St. Prof. Bauer. — Griechiſche und römiſche Alterthümer: Prof. Bauer 1 St. — Geographie: Prof. Reuſchle, 1 St. — Arithmetik: Derſelbe 3 St. — Geometrie: Prof. Klumpp, 3 St. — Religion, Glaubenslehre: Prof. Schmid, 2 St. — Freie Handzeichnung wie in der ſiebenten Klaſſe. Geſammtzahl 36. —

Neunte Klaſſe.

Lateiniſche Sprache. Rektor v. Uebelen erklärt Cicero de Officiis in 4 St. im Winter; Sommers in ebenſoviel St. Prof. Bauer Cicero de Finibus; derſelbe den Horaz in 2 St.; Prof. v. Pauly auserleſene Briefe von Cicero und Seneca, 2 St. Stylübungen hält Prof. Donner 1 St.; Prof. Bauer 1 St. Zuſammen 10 St. — Griechiſche Sprache. Prof. Cleß lieſt Plato's Apol. des Sokrates und Kriton, 1 St. Prof. Schmid einen Abſchnitt des N. T. 1 St.; Prof. Donner die Odyſſee 2 St.; den Demoſthenes in 2 St, und verbindet damit Stylübungen. Zuſammen 6 St. — Hebräiſche Sprache. Prof. Klaiber erklärt die Pſalmen und Sprüchwörter in 3 St. und verbindet damit Stylübungen. — Deutſche Sprache und Literatur lehrt Prof. Schott 2 St. Letztere nach „Wilh. Wackernagels Proben u. ſ. w.", und verbindet damit Anleitung zu deutſchen Aufſätzen nebſt Declamations- und Interpretations-Uebungen. — Franzöſiſche Sprache, 3 St. bei Prof. Borel. — Engliſche Sprache. Mit Klaſſe 8. — Neue Geſchichte: Prof. Bauer 2 St. — Würtembergiſche Geſchichte. Rektor v. Uebelen 1 St. — Algebra. Prof. Reuſchle, 2 St. im Winter, im Sommer noch eine dritte Algebra oder Phyſik-Stunde. — Geometrie: Prof. Klumpp in 2 St. — Naturgeſchichte. Prof. Jäger Chemie 1 St.; im Sommer 2 St. Mineralogie und Botanik. — Pſychologie. Prof. Schmid 2 St. — Religion und Sittenlehre. Derſelbe 1 St., im Sommer 2. — Freie Handzeichnung wie in der ſiebenten Klaſſe. Geſammtzahl 38—42.

Zehnte Klaſſe.

Lateiniſche Sprache. Prof. Cleß erklärt die Quæst. Tuscul. 1 St; Prof. Klaiber den Tacitus 4 St.; Prof. Bauer ſeine Auswahl römiſcher Satyren und Epigramme 1 St. und, je in der zweiten Woche, 2 St. Prof. Klaiber hält Stylübungen 1 St.; die Profeſſoren Schmid und Bauer abwechſelnd 1 St. Zuſammen 8—9 St. — Griechiſche Sprache. Prof. Cleß lieſt die Ilias und den Oedipus auf Colonos 2 St.; Prof Klaiber den Thucydides 2 St. und verbindet damit Stylübungen; Prof. Schmid Plato's Phädon 1 St., im Winter 3 St. Neues Teſtament wie in der neunten Klaſſe.

Zuſammen 6—9 St. — Hebräiſche und engliſche Sprache wie IX. — Deutſche Sprache und Literatur: Prof Schott 3 St. Letztere nach „Deutſche Literatur-Geſchichte u. ſ w. von den Gebrüdern Scholl.“ — Franzöſiſche Sprache: Prof. Borel 3 St. — Allgemeine Geſchichte: Rektor von Uebelen 2 St. — Logik: Prof. Schmid 2 St. — Hodegetik: Prof. Schmid 1 St. Sommers. — Trigonometrie: Prof. Klumpp 2 St. — Phyſik: Prof. Reuſchle 2 St. Winters; Sommers nur 1 St. — Naturgeſchichte: Prof. Jäger lehrt Zoologie 1 St. im Sommer auch phyſiſche Geographie 1 St. — Religionsgeſchichte: Prof. Klaiber 1 St. Geſammtzahl 33—41. — Freie Handzeichnung wie in der ſiebenten Klaſſe.

Claſſe VII. bis X. 2 Stunden wöchentlich. Turnübungen gemeinſchaftlich mit den Schülern des mittleren Gymnaſiums.

Den katholiſchen Schülern der 7ten und 8ten Claſſe ertheilt beſondern Religions-Unterricht Kaplan Dannecker 2 St; denen der 9ten und 10ten Claſſe Derſelbe wieder 2 St.

Im Choralgeſange übt Lehrer Schmitt 2 St.

Für den Unterricht werden halbjährig eilf Gulden in den erſten vier Wochen jedes Halbjahrs vorausbezahlt. Die Aufnahme geſchieht im Herbſte, nach den beſtehenden Geſetzen und nach vorhergegangener Prüfung, durch den Rektor, unter Beſtätigung des Königl. Studienraths.

Die Ferien wie am untern Gymnaſium.

Die Frequenz des Gymnaſiums war am Schluß der 1ſten Hälfte des gegenwärtigen Schuljahrs folgende:

a) in den 4 Klaſſen des oberen Gymnaſiums 220 Schüler, darunter 180 ordentliche, und 40 Hoſpitanten;

b) im mittleren (III—VI) 143; im untern 175. Zuſ. 318 Schüler.

Im laufenden Semeſter: a) 202; b) 307 Sch. Geſammtzahl im Winter 538, im Sommer 509 Schüler.

b) Ulm.

Gymnaſium (Rector: Profeſſor und Kreisſchulinſpector Dr. Moser).

Das verfloſſene Schuljahr brachte in unſern höhern Lehranſtalten größere Veränderungen hervor, als irgend eines der frühern.

Nachdem im Spätherbſt vorigen Jahres das bisher vereinigte Gymnaſium und Real-Inſtitut von einer Commiſſion des K. Studienraths im Aeußern und Innern einer genauen Unterſuchung unterworfen worden war, ſo zeigte ſich, da durch den ſtets wachſenden Umfang der beiden Anſtalten bereits die Nothwendigkeit einer örtlichen Trennung eingetreten war, das Bedürfniß, ſie auch beide in der Oberaufſicht und Verwaltung zu trennen, jeder Anſtalt einen eigenen Vorſtand, einen geſonderten Etat und eigene Lehrer, Lehrmittel, kurz Alles zu geben, was ſie von einander unabhängig machen konnte, ſo daß jede die zu ihrem Weſen gehörenden Zwecke zu verfolgen im Stande wäre. Es waren dabei nicht nur verſchiedene Bauten, Ausſcheidung des bisher gemeinſam benützten Eigenthums, u. dgl. nothwendig, ſondern auch Ernennung eines Vorſtandes der Realſchule, neuer Lehrer an derſelben und am Gymnaſium, eine ganz neue Klaſſeneintheilung

neue Vertheilung der Lehrpensen, und Festsetzung des von jedem Lehrer zu erreichenden Zieles, so wie, von Seiten der Stadt, Ermittlung neuer Besoldungen und Erhöhung einiger frühern, auch eines Staatsbeitrages für die Einrichtung der loszutrennenden Anstalt, dann überhaupt Feststellung eines bestimmten Normaletats, und so manches Andere, welches die Thätigkeit der höchsten K. Studienbehörde, der Stadtbehörden und des bisher gemeinsamen Vorstandes beider Anstalten in Anspruch nahm; so daß, in Folge gelungener Unterhandlungen und allseitiger Anstrengungen, die Trennung und die neue Organisation beider Anstalten nach den Frühlings-Ferien vorgehen konnte. Zum Vorstande der nun selbstständigen Realschule, die in einem geräumigen Gebäude eine zweckmäßige Einrichtung gewann, wurde Dr. Christian Nagel ernannt, bisher Professor der Mathematik und Physik am Ober-Gymnasium und der Ober-Realclasse.

I. Das Lehrerpersonal des Gymnasiums besteht außer dem Rector aus 4 Professoren am oberen, 3 Hauptlehrern des mittleren und 3 des unteren Gymnasiums. Ferner aus 1 Zeichnungslehrer (auch an der Realschule), 1 Lehrer der Arithmetik und Schreiblehrer am untern Gymnasium, 1 Gesanglehrer und 1 Vicar. Den katholischen Religions-Unterricht ertheilt den Schülern des Gymnasiums und der Realschule ein Stadtgeistlicher.

II. Frequenz der Anstalt.

Während der Zeit, da Gymnasium und Realschule im verflossenen Schuljahre noch vereinigt waren, war die Schülerzahl im Winter $184^3/_4$: Gymnasium: 278 Schüler; Realschule: 256; zusammen: 534 Schüler. Von Ostern 1844 an, bis zur Trennung: Gymnasium: 265; Realschule: 230 Schüler; zusammen 498. — Die Verminderung im Sommercurs kommt daher, weil an Ostern zwar Entlassung von Schülern, aber in der Regel nicht Aufnahme neuer Schüler stattfindet.

Im Herbst 1844 hatte das Gymnasium allein:				im Winterhalbjahr $18^{44}/_{45}$:			
IX. a. Classe	3.			IX. a Classe	3	Schüler.	
IX. b. „	12.	44 Schüler.		IX. b. „	15	„	
VIII. „	15.			VIII. „	16	„	
VII. „	14.			VII. „	19	„	
VI. „	26.	99 Schüler.		VI. „	14	„	
V. „	31.			V. „	24	„	
IV. „	42.			IV. „	40	„	
III. „	42.	126 Schüler.		III. „	43	„	
II. „	43.			II. „	40	„	
I. „	41.			I. „	38	„	
	zus. 269 Schüler				zus. 252	Schüler.	

Die Elementarschule nimmt die Schüler mit dem Alter der Schulpflichtigkeit auf; empfängt sie also mit dem vollendeten sechsten und entläßt sie mit dem vollendeten achten Jahre. Sie hat 2 Classen mit je 1 Hauptlehrer, bereitet sowohl auf die Realschule als auf das Gymnasium vor, und steht unter dem Vorstand der erstern.

III. Klassen und Lektionen.

Lehrfächer:	Oberes Gymnasium:				Mittleres Gymnasium:			Unteres Gymnasium:		
	IX. a. 17–18 J.	IX. b. 16–17 J.	VIII. 15–16 J.	VII. 14–15 J.	VI. 13–14 J.	V. 12–13 J.	IV. 11–12 J.	III. 10–11 J.	II. 9–10 J.	I. 8–9 J.
Lateinisch:	9 St.	9	9	9	12	12	14	14	14	7
Griechisch:	7	7	5	5	5	5	4	—	—	—
Neues Test. (Griech.):	1	1	1	1	—	—	—	—	—	—
Hebräisch:	4	4	4	4	—	—	—	—	—	—
Französisch:	4	4	4	4	5	5	4	—	—	—
Deutsch:	1	2	2	2	2	2	2	4	4	6
Religion:	2	2	2	2	2	3	3	3	3	3
Geschichte:	2	2	2	2	—	—	—	—	—	—
Mathematik:	4	4	4	4	—	—	—	—	—	—
Physik:	—	—	2	2	—	—	—	—	—	—
Logik und Psychologie:	2	2	—	—	—	—	—	—	—	—
Geographie:	2	2	—	—	—	—	2	2	—	—
Zeichnen:	1–2	1–2	1–2	1–2	1–2	1–2	1–2	1–2	—	—
Singen:	1	1	1	1	2	2	2	2	2	—
Turnen:	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Geschichte und Geographie:	—	—	—	—	4	3	—	—	—	—
Arithmetik:	—	—	—	—	2	3	3	3	3	3
Anfänge der Geometrie:	—	—	—	—	2	—	—	—	—	—
Kalligraphie:	—	—	—	—	1	1	2	2	2	6

c. Evangelisch-theologische Seminarien.

Da in unserer Zeitschrift öfters von den evangelisch-theologischen Seminarien die Rede ist, so entnehmen wir eine Schilderung ihrer Einrichtung und Disciplin aus dem vorjährigen Herbst-Programm des Seminars zu Schönthal. Demselben hat der Exhorus Dr. Th. Roth eine gelehrte Abhandlung vorangeschickt (Fortsetzung der früheren **Commentatio de Satiræ natura**, Nürnberg, 1843) worin die traditionelle Meinung von der Originalität der römischen Satire gründlich widerlegt, und derselben sowohl historisch, als theoretisch, im Kreise der übrigen Dichtungsarten der gebührende Platz angewiesen wird. —

Die evangelisch-theologischen Seminarien sind aus den ehemaligen Klosterschulen hervorgegangene Unterrichts- und Erziehungsanstalten des Königreiches, worin immer eine Anzahl von dreißig Jünglingen die Vorbildung zum Studium der protestantischen Theologie erhält. Dieselben werden nach einer in der Hauptstadt unter den Augen des k. Studienraths gehaltenen Prüfung, wozu sich gewöhnlich siebzig bis achtzig Examinanden einfinden, in eines dieser Seminare aufgenommen, um in demselben vom Schlusse des vierzehnten bis zur Vollendung des achtzehnten Jahres im Ganzen dieselben Studien, wie die Schüler oberer Gymnasialklassen, zu machen. Sie genießen im Seminar neben unentgeldlichem Unterricht freie Wohnung, Kost und Heizung, auch ärztliche und wundärztliche Pflege; außerdem noch empfängt jeder des Jahrs sechszig Gulden, als Ersatz für die vormals den Zöglingen auch abgereichte Kleidung und den Wein, der in den ehemaligen Klosterschulen in größerem Maße gewährt wurde, als unsere Generation vertragen könnte. Man kann in der Stiftung und Erhaltung dieser Anstalten und insbesondere in den äußeren Vortheilen, welche ihren Zöglingen geboten werden, den Grundsatz erkennen, daß dem Staate bei der Bildung des nachwachsenden Geschlechts, der er überall eine große Sorgfalt zuwendet, doch die Bildung Derjenigen vorzugsweise am Herzen liege, welche künftighin im weitesten Sinne des Wortes erziehen sollen, und daß er durch Verwendung ansehnlicher Summen auf diesen Zweck die begabtesten Jünglinge einladen wolle, gerade diesem für den Staat selbst wichtigsten Berufe ihr Leben zu widmen. Ebenso können diese Seminare nicht mit Unrecht als eine Wohlthat angesehen werden, die dem Stande der Geistlichen erwiesen wird, da dieser durch jene vorzüglich in den Stand gesetzt ist, sich aus sich selbst immer auf's Neue zu ergänzen. Uebrigens finden sich jederzeit außer den Jünglingen, die als Seminaristen aufgenommen werden wollen, noch Andere in nicht geringer Zahl, welche gegen Bezahlung zugelassen zu werden wünschen. Dieselben müssen im Alter und in Vorkenntnissen den Seminaristen gleich stehen, und sich derselben Ordnung nach ihrem ganzen Umfange unterwerfen. Als höchste Zahl der Zöglinge, die in einem Seminar zugleich seyn dürfen, sind vierzig angenommen.

Die Seminaristen übernehmen die Verbindlichkeit, sich dem evangelisch-geistlichen Stande zu widmen, und sich auch nach geeigneter Vorbereitung, zum Dienste der vaterländischen, evangelischen Kirche im kirchlichen und Lehrfache, in der vorgeschriebenen Ordnung, gegen angemessene Belohnung, gebrauchen zu lassen; wozu sie einen gerichtlich zu beglaubigenden, von den Eltern oder deren Stellvertretern mit zu unterzeichnenden Revers ausstellen müssen, durch den sie versprechen, mit allem Fleiß ihrer Bestimmung und den sie betreffenden Verordnungen

gemäß ihre Studien und ihr ganzes Benehmen einzurichten, ohne höchste Erlaubniß aus dem übernommenen Stande und Verhältniſſe nicht auszutreten, und ohne höchſte Bewilligung in keine fremden Dienſte ſich einzulaſſen, auch im Falle der ſchuldhaften Nichterfüllung dieſer Verbindlichkeiten die auf ſie verwendeten Koſten dem evangeliſchen Kirchengute zu erſetzen. Um den Staat in letzterer Hinſicht möglichſt ſicher zu ſtellen, mußte früherhin das Vermögen der Eltern oder des Seminariſten als Pfand eingeſetzt werden; was durch Verordnung vom 6. Nov. 1826 erlaſſen worden iſt.

Neben den allgemeinen moraliſchen Vorſchriften, welche in jeder Unterrichtsanſtalt den Kern und die Grundlage der Statuten ausmachen, haben ſämmtliche Zöglinge des Seminars noch die Hausordnung zu beobachten, welche durch den Charakter deſſelben als Erziehungsanſtalt und durch die Beſtimmung für den Beruf des Geiſtlichen geboten iſt. Es ſind die Zeiten des Aufſtehens und Bettgehens des gemeinſchaftlichen Gebets, des Arbeitens und der Erholung für alle gleich und feſt beſtimmt; was für alle, die das Gegebene ſich zu Nutzen machen wollen, eine Wohlthat auf Lebenszeit werden kann; da der Menſch gerade in den Jahren der ſtärkſten Entwicklung am allermeiſten der Gewöhnung zu den Formen bedarf, in welchen er künftig ſeine Berufsthätigkeit ausüben ſoll; und eine gewiſſe Präciſion und Straffheit im Kommen und Gehen, im Denken und Thun, die man ſich durch das Leben nach der Minute erwirbt, für den Mann eine der nützlichſten Mitgaben auf das ganze folgende Leben bleibt. Die Lehrſtunden, während des letzten Halbjahrs im Schönthaler Seminar einunddreißig wöchentlich, ohne die Uebungen in der Deklamation und in der Vokal- und Inſtrumentalmuſik, ſind ſo vertheilt, daß ſie mit den Stunden der Privat-Beſchäftigung und der Erholung auf eine naturgemäße Art abwechſeln.

Sämmtliche Zöglinge haben vier Arbeitszimmer inne, ſo, daß je zwiſchen zwei Zimmern ein Repetent wohnt, der die nächſte Aufſicht über die eine Hälfte zu führen hat. Die Repetenten ſind Kandidaten der Theologie, welche das theologiſche Studium abſolvirt haben, und von dem k. Studienrath für befähigt erkannt werden, dem jüngeren Geſchlechte, das die von ihnen zurückgelegte Bahn betritt, als Leiter und Vorbilder zu dienen. Ihr nächſtes Geſchäft iſt, nicht blos über die äußere Ordnung zu wachen, und beſonders während der Arbeitsſtunden Ruhe und Stille zu erhalten, ſondern auch den Zöglingen mit Rath in ihren Studien, wie in ihrer Lebensweiſe, an die Hand zu gehen. Sie eſſen im Speiſezimmer mit denſelben, und haben ihre Schlafzimmer unmittelbar neben den Schlafſälen der Zöglinge. Bei größeren, nicht bei den täglichen Spaziergängen und bei Exkurſionen auf ganze oder mehrere Tage, die den Zöglingen geſtattet werden, ſind die Repetenten ihre Begleiter. Auch leitet immer ein Repetent die Turnübungen, welche zweimal in der Woche ſtattfinden.

Dieſe unmittelbare Aufſicht wird in dem Sinne ausgeübt, daß alles, was das geiſtige Gedeihen der Zöglinge ſtören oder aufhalten könnte, möglichſt ferne gehalten werde; während innerhalb der geſteckten Gränzen ſo viele Freiheit der Bewegung geſtattet wird, als nur immer der Zweck der Anſtalt und die gegebenen Zielpunkte erlauben. Daß die Zöglinge des Seminars durch die von ihnen eingegangenen Verbindlichkeiten und die vorgeſchriebene Ordnung ſtrenger und wirkſamer von anticipirten, geſelligen Genüſſen anderer Jünglinge ihres Alters abgehalten werden, kann man in ihrem Namen nicht beklagen. Ueberdem er-

ſcheint es natürlich, daß Diejenigen, welche künftig als Seelſorger ihre Gemeinden von weltlicher Luſt abmahnen wollen, noch in der Jugend anfangen, ſich derſelben mehr als andere zu enthalten; und ſomit iſt den Zöglingen der Seminare eine Lebensweiſe vorgeſchrieben, in welcher der Ernſt vorherrſcht, ohne übrigens der jugendlichen Friſche und Munterkeit den mindeſten Abbruch zu thun.

Die zwei Abtheilungen der Zöglinge, deren jede einen Repetenten zum unmittelbaren Aufſeher hat, ſind ebenſo je einem der beiden Profeſſoren des Seminars zugetheilt, welche der wiſſenſchaftlichen wie der ſittlichen Bildung derſelben eine beſondere Thätigkeit durch Beſuche auf den Arbeitszimmern, durch Beſprechung mit den Repetenten und durch Verkehr mit den einzelnen Zöglingen widmen. Dieſer Verkehr findet auſſer den Lehrſtunden auch durch Beſuche ſtatt, welche von den Zöglingen nach eigener Wahl bei ihren Vorgeſetzten in freien Abendſtunden gemacht werden. Ueberdieß ſind die Profeſſoren angewieſen, zweimal im Semeſter jeden Zögling ihrer Abtheilung einzeln zu ſich zu berufen, und ſich mit ihm als ſein Seelſorger über ſein Thun und Laſſen und ſeine ganze Richtung zu beſprechen. Der Ephorus der Anſtalt hat in Rückſicht auf Erziehung und Unterricht die Zöglinge, Nebenlehrer, Repetenten und Profeſſoren zu einem organiſchen Ganzen unter ſich und mit der Oberbehörde zu verbinden. Durch Zweck und Einrichtung der Anſtalt, ſo wie durch die Amtsinſtruktionen ſind die Vorgeſetzten aufgefordert, ſich ſowohl um das Vertrauen ihrer Zöglinge zu bemühen, als auch unter einander ſelbſt und mit den Repetenten diejenige Gemeinſchaft zu pflegen, durch welche allein jede Erziehungs- und Unterrichtsanſtalt als ein Ganzes ihre Beſtimmung erfüllen kann.

Der Unterricht iſt zwiſchen dem Ephorus, den Profeſſoren und Repetenten getheilt, ſo daß den letztern nur ein kleiner Theil davon zukommt. Die klaſſiſche Literatur, die Sprache des alten und neuen im Original zu leſenden Teſtaments, das deutſche und franzöſiſche, dann Religion, Geſchichte, Geographie, Mathematik, beim weitern Vorſchreiten Phyſik und philoſophiſche Propädeutik bilden die Lehrfächer. Zur Uebung dienen Hebdomadarien in den drei alten Sprachen, und deutſche, ſpäter auch lateiniſche Aufſätze. Dazu kommen regelmäßige Redeübungen und endlich noch Anleitung zum Singen, woran alle Antheil nehmen, ſo wie zur Inſtrumentalmuſik nach eigener Wahl. In Schönthal iſt es der evangeliſche Schullehrer, welcher den geſammten muſikaliſchen Unterricht zu beſorgen hat.

Bei jedem Seminar iſt ein Beamter angeſtellt, welcher mit dem Titel eines Oekonomie-Verwalters das geſammte Geld- und Rechnungsweſen beſorgt, und in Gemeinſchaft mit dem Ephorus und den Profeſſoren alle Theile der Seminar-Oekonomie überwacht. Ein eigens aufgeſtellter Arzt hat nicht blos in Krankheitsfällen den Zöglingen ärztliche Hülfe zu leiſten, ſondern auch zugleich mit den Vorgeſetzten für das phyſiſche Wohl der Zöglinge überhaupt Sorge zu tragen. Ebenſo iſt ein Wundarzt am Sitze des Seminars zu chirurgiſchen Dienſten verpflichtet. In Schönthal iſt die Stelle mit der des Hausmeiſters vereinigt, welcher unter dem Namen Famulus die Obſorge über das Gebäude und ſeine einzelnen Räume mit den dazu gehörigen Geräthen führt. Zum Geſchäfte des Heizens und andern ähnlichen iſt dem Famulus ein Famulatsgehülfe beigegeben, welcher auch in der Nacht beſtändig in der Nähe der Zöglinge bleibt.

A History of Double Ownership, Operating, or Control Rights on Class I Rail, 1975 to 2011, by U.S. Region

Year	Eastern U.S.	Western U.S.	Southern U.S.	Canada	Mexico	Total
1975	0	0	0	0	0	0
1976	0	0	0	0	0	0
1977	0	0	0	0	0	0
1978	0	0	0	0	0	0
1979	0	0	0	0	0	0
1980	0	0	0	0	0	0
1981	0	0	0	0	0	0
1982	0	0	0	0	0	0
1983	0	0	0	0	0	0
1984	0	0	0	0	0	0
1985	0	0	0	0	0	0
1986	0	0	0	0	0	0
1987	0	0	0	0	0	0
1988	0	0	0	0	0	0
1989	0	0	0	0	0	0
1990	0	0	0	0	0	0
1991	0	0	0	0	0	0
1992	0	0	0	0	0	0
1993	0	0	0	0	0	0
1994	0	0	0	0	0	0
1995	0	0	0	0	0	0
1996	0	0	0	0	0	0
1997	0	0	0	0	0	0
1998	0	0	0	0	0	0
1999	0	0	0	0	0	0
2000	0	0	0	0	0	0
2001	0	0	0	0	0	0
2002	0	0	0	0	0	0
2003	0	0	0	0	0	0
2004	0	0	0	0	0	0
2005	0	0	0	0	0	0
2006	0	0	0	0	0	0
2007	0	0	0	0	0	0
2008	0	0	0	0	0	0
2009	0	0	0	0	0	0
2010	0	0	0	0	0	0
2011	0	0	0	0	0	0

3. Realschulen in Norddeutschland.

Wir geben als Beispiel von einer der blühendsten der (niedern) Realschulen im nördlichen Deutschland eine kurze Nachricht von dem äußeren Bestand der Knabenbürgerschule zu Mühlhausen a/U. in der preußischen Provinz Sachsen, von deren Rector F. Otto im Auszug.

„Unsere Stadt hat, seit dem sie den deutschen Kaisern und den Ordensrittern das Recht abgerungen, Schulen zu stiften, dieses Recht als eine heilige Pflicht angesehen, und sich fortan es angelegen seyn lassen, das wachsende Bedürfniß an Unterrichtsanstalten, und die von der stets fortschreitenden Wissenschaft erhobenen Anforderungen nach entsprechender Umgestaltung derselben, zu befriedigen. Am meisten tritt solch löbliches Bestreben in den letzten zwei Decennien hervor, und auch das abgelaufene Schuljahr gibt Zeugniß davon.

Schon Ostern 1843 wurden mehr Schüler zur Aufnahme in die Knabenbürgerschule angemeldet, als die fünf Classen der Anstalt fassen konnten Es gelang zwar den Andrang abzuleiten, aber Ostern 1844 wiederholte derselbe sich in verstärkter Weise. Während des Schuljahres $18^{43}/_{44}$ zählte die

I. Classe 22; II. Cl. 64; III. Cl. 79; IV. Cl. 79; V. Cl. 70 Schüler.

In Abgang stellten sich Ostern 1844					
a) durch Confirmation	„ 13;	„ 10;	„ 9;	„ —;	„ — „
b) durch Uebertritt in's Gymnasium	„ —;	„ —;	„ 4;	„ —;	„ — „
Zur Versetzung in eine nächsthöhere Classe waren fähig	„ —;	„ 18;	„ 28;	„ 40;	„ 40 „
dadurch erhielten die vier obern Classen folgende Stärke;	„ 27;	„ 64;	„ 80;	„ 79;	„ 30 „

Diese Zahlen zeigen deutlich, daß nur in die erste und fünfte Classe Schüler aufgenommen werden konnten, und daß, wenn alle Angemeldeten Aufnahme finden sollten, — die Zahl derselben belief sich auf 90 und einige, und unter ihnen waren 50, die den Unterricht der fünften Classe hinter sich hatten — die Errichtung einer Parallelclasse zu einer der mittlern Classen nothwendig wurde. Nachdem die Sachlage hiervon unserm Magistrate vorgetragen, von einer Anzahl Väter, welche ihre Söhne der Anstalt zuführen wollten, die Bitte um Errichtung einer neuen Classe an ihn gebracht, und der Gegenstand von der Stadt-Schulcommission erwogen worden war, erhielt Berichterstatter eine Abschrift des Bescheides, welchen unser Magistrat auf das gedachte Gesuch erlassen, der also lautet:

„Mit Vergnügen hatten wir aus der Eingabe vom 27. v. M. ersehen, wie sehr es unsern Mitbürgern am Herzen liegt, daß Ihre Kinder durch gute Unterweisung und Erziehung gehörig ausgebildet werden. In der jetzigen Zeit mit ihren Anforderungen, Gefährnissen und Schwierigkeiten ist nichts nothwendiger, als das junge Geschlecht durch Tugend und Brauchbarkeit zum Bestehen des Wettkampfes

tüchtig zu machen. Es freut uns und wir hoffen, daß die intelligenten Eltern zur Erlangung ſolcher Fertigkeit eifrig mitwirken und den ſtrebſamen Lehrern durch die rechte Hauszucht beiſtehen werden. Um ſo ſorgſamer haben wir uns ſelbſt die Willfahrung Ihres Geſuches, um Aufnahme mehrerer Knaben in die neue Bürgerſchule, angelegen ſeyn laſſen. Freilich ſollte das eine oder andere Kind eher den Volks- und Stadtſchulen, wo auch das Schulgeld niedriger ſeyn kann, übergeben werden, als daß es in der Knabenbürgerſchule nicht alle Klaſſen und Stufen durchläuft, und aus der 3. oder 2. Klaſſe ſchon zum Gewerbsbetriebe ꝛc. übergeht. Dieſes Verhältniß iſt der Emporhebung der Knabenbürgerſchule und den höhern planmäßigen Leiſtungen für Alle nicht zuträglich. Jeder zur Bürgerſchule gehörige Knabe ſollte bis zur oberſten Klaſſe aufſteigen, dazu von den Eltern angehalten, ihm dazu Zeit und Mittel gegönnt werden, welchen Falls mit mehr Geiſtesfähigkeit und Nachdenken die Lehrzeit für Gewerbe und Künſte angetreten und erfolgreicher vollendet würde. Die Umſtände der meiſten Bittſteller berechtigen zu der Annahme, daß dies die Abſicht der Eltern iſt. Daher haben wir, um die Wünſche und Bedürfniſſe zu befriedigen, die Mühe und den Aufwand nicht geſcheut, nach dem Vorſchlage der Stadt-Schulcommiſſion ſofort noch eine Parallelclaſſe bei der Knabenbürgerſchule zu der dritten einzurichten und zu Oſtern d. J. zu eröffnen."

In Folge dieſer Beſchlußnahme und ihrer ſofortigen Ausführung wurde der Curſus des Schuljahres $18^{44}/_{45}$ eröffnet mit ſechs Claſſen und 370 Schülern darunter neun auswärtige, die ſich alſo auf die Claſſen vertheilten: Claſſe I. 27, Claſſe II. 67, Claſſe III. a. 83, Claſſe III. b. 50, Claſſe IV. 70, Claſſe V. 73 Schüler.

Den Unterricht ertheilen außer dem Rector 4 Hauptlehrer, 2 Lehrer und 1 Zeichenlehrer.

Zur Beſorgung der Parallelclaſſe iſt bis jetzt die Zahl der Lehrkräfte nicht vermehrt worden. Die Mehrarbeit übernahmen die Lehrer Herr Weißenborn und Herr Vollbracht. Für den Fall jedoch, daß die Parallelclaſſe ferner Beſtand gewinnt, ſieht die Anſtalt der Anſtellung eines fünften Hauptlehrers neben dem Rector entgegen.

Der Zeichenunterricht. Ein Mitglied der Commiſſion lenkte die Aufmerkſamkeit derſelben auf die Wichtigkeit des Linearzeichnens für die Knabenbürgerſchule. Es konnte nachgewieſen werden, daß dieſer Zweig der Zeichenkunſt die unter den gegenwärtigen Umſtänden mögliche Berückſichtigung ſtets erfahren; zur weitern Förderung deſſelben beſchloß man die Mehrung der dazu erforderlichen Lehrmittel. Die Wichtigkeit des Zeichen-Unterrichtes überhaupt führte auch die Commiſſion nach dem Ableben des Zeichenlehrers Dettmann zu dem Beſchluſſe, des neu anzuſtellenden Zeichenlehrers Unterrichtspenſum an der Knabenbürgerſchule von 4 Stunden auf 8 Stunden zu erhöhen, und deſſen ganzes Wochenpenſum an den drei Anſtalten: dem Gymnaſio, der Knaben- und Mädchenbürgerſchule unter Abzweigung des bisher damit verbundenen Schreib-Unterrichtes im Gymnaſio auf 24 Stunden feſtzuſetzen.

Die Turnübungen. Die Commiſſion hatte die Freude, ein von ihr beregtes Geſuch an unſern Cultusminiſter, die Ausbildung eines hieſigen jungen Lehrers in der Turnanſtalt des Profeſſors Eiſelen in Berlin durch eine Geld-Unterſtützung zu ermöglichen, genehmigt zu ſehen. Sie berieth, nachdem Anfangs Juni das Turnen auf unſerm wohlgelegenen Turnplatze in Gang gekommen, die

Beſchaffung des noch erforderlichen Turngeräths, ſo wie das dem Turnlehrer zu bewilligende Honorar, und beſchloß, die Turnübungen auch während des Winterhalbjahres in einem unbenutzten Claſſenzimmer des Schulgebäudes in der neuen Straße fortſetzen zu laſſen.

Nur hat es leider ſeitens unſerer Schüler an der Theilnahme gefehlt, welche man von der Ueberzeugung aus, daß dieſe Uebungen ein weſentliches Stück von der Geſammtbildung der Jugend ſind, erwartete und wünſchte. So haben z. B. von unſern 370 Schülern nur 50 an den Uebungen Theil genommen, welche während des Winters in dem Lehrzimmer der ehemaligen Sexta des alten Schulhauſes in der neuen Straße fortgeſetzt wurden. Jedenfalls iſt es theils die Beſorgniß der Eltern, daß ihre Lieblinge bei dieſen Uebungen zu Schaden kommen könnten, theils die unrichtige Anſicht, daß dieſelben bloß eine nutzloſe Spielerei ſeyen, wodurch unſere Schüler vom Turnplatze fern gehalten werden. Die Liebe der Eltern zu den Kindern ſieht überall Gefahren für dieſe und wird dadurch zur Beſorgniß. Aber die Knaben ſind bei ihren Spielen im Hauſe, Trepp auf Trepp ab, im Hofe, in der Scheuer, im Garten von Baum zu Baum, nicht weniger Gefahren ausgeſetzt, — wie dieß einige traurige Beiſpiele der letztern Jahre gezeigt, — als auf dem Turnplatze unter der Aufſicht und Leitung eines Lehrers, dem ihr Wohl auf das Gewiſſen gebunden iſt. Man könnte ſagen, ſo wie man in's Waſſer gehen muß, wenn man ſchwimmen lernen will, ſo muß man turnen, um in Gefahren ſich benehmen zu können. Und das iſt ſchon etwas von dem tiefen Ernſte, der in dem Turnen ſich den Schein des Spieles gibt, der irrthümlich für das Weſen der Sache genommen wird. Die Bewegung und Gliederübung, welche das Turnen einſchließt, kann durch häusliche Verrichtungen und Beſchäftigungen auf dem Felde nicht erſetzt werden. Hier iſt Zufall, dort Regel und Geſetz; hier iſt Einſeitigkeit, dort Allſeitigkeit. Und hinter allen dieſen Uebungen ſteht ein Gedanke, der Gedanke, daß auch ſie den Zweck haben, dem Geiſte Herrſchaft zu geben über den Leib, und deſſen Glieder zu machen zu fügſamen Dienern ſeines Willens.

Das abgelaufene Schuljahr hat die Anſtalt nicht ohne Förderung gelaſſen; was ſie aber an einem merklichern Gedeihen behindert, und ihren Lehrern eine kaum glaubliche Arbeit bereitet, das ſind die Schüler, welche alljährlich aus den verſchiedenſten Schulen der Stadt mit weit vorgerücktem Alter in ihre untern und mittlern Claſſen ſich einlegen, und von denen viele an dem Namen „Bürgerſchüler“ genug errungen haben. Schüler, welche das 11., 12., ja 13. Lebensjahr überſchritten haben, und nur für den Eintritt in Claſſe IV. oder III. b. ſich als befähigt erweiſen, ſollten billig bleiben, wo ſie ſind, da es zu einem Aufrücken in eine Oberclaſſe bei ihnen doch nun nicht kommen kann.“

Neben dieſer Anſtalt beſteht auch eine Mädchenbürgerſchule (ſtädtiſche Töchterſchule) mit 5 Claſſen, woran außer dem Rector (Herrmann) 4 Lehrer und 1 Lehrerin angeſtellt ſind, und der Zeichnungslehrer der Knabenbürgerſchule den Zeichenunterricht gibt.

4. Preußische Gymnasien.

a) Gymnasium zu Wittenberg.

(Direktor Dr. H. Schmidt.)

a) Lectionsplan.

	I.	II.	III.	IV.	V. Classe.	
Lateinisch	5	6	6	6	5	Stunden.
Griechisch	5	5	4	6	—	
Deutsch	2	2	2	4	2	
Französisch	2	2	2	1	—	
Hebräisch	2	2	—	—	—	
Geschichte	2	2	2	2	2	
Geographie	—	—	1	1	1	
Religion	2	2	2	2	2	
Propädeutik	1	—	—	—	—	
Mathematik	4	4	3	3	3	
Naturgeschichte	—	—	2	2	2	
Naturlehre	2	1	—	—	—	
Zeichnen	—	—	2	2	2	
Schönschreiben	—	—	—	2	2	
Gesang } Turnen }	die	Stun-	denzahl	nicht	angege-	geben.
Zusammen:	27	26	26	31	21	

b) Lehrerpersonal.

Besteht außer dem Direktor, welcher zugleich **Ordinarius in I ma** ist, aus 5 Hauptlehrern, 2 theologischen Hilfslehrern für Religion und Hebräisch, einem Candidaten (im Probejahr), und einem Zeichnungslehrer.

c) Frequenz $18^{44}/_{45}$.

146 Schüler im Sommer, 148 im Winter. Am Ende des Schuljahrs (Ostern 1845) 145, und zwar in I. 12, II. 36, III. 26, IV. 42, V. 29. Zur Universität gingen 2 ab; das Thema der schriftlichen Maturitätsprüfung war im Deutschen der Ausspruch Schiller's „die Weltgeschichte ist das Weltgericht"; im Lateinischen die Frage „**quo inter sese vinculo singulae Iliadis partes contineantur.**" Zur Beantwortung waren die Tage vom 10. bis 15. Februar gegeben.

b) Gymnasium zu Königsberg in der Neumark.

(Director: Prof. Arnold, Ritter des rothen Adlerordens IV.)

Osterprogramm 1845 mit einer Abhandlung des Professors Dr. Haupt über „die Staaten des Alterthums in der Dialektik ihrer Principien."

a) Lehrplan.

	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.
Lateinisch	8	8	9	7—8	7—8	7
Griechisch	5	5	5	4—5	—	—
Deutsch	4	2	2	3	4	5
Hebräisch	2	2	—	—	—	—
Französisch	2	2	2	2	2	—
Religion	(2	gem.)	2	2	(2	gem.)
Mathematik	4	4	4	4	—	—
Rechnen	—	—	—	—	4	4
Physik	(2	gem.)	2	—	—	—
Naturlehre	—	—	—	1	2	2
Geographie	—	—	—	2	2	2
Geschichte	2	3	3	1	1—2	—
Schönschreiben	—	—	—	1	2	2
Zeichnen	(2)	(2)	2	2	2	2
Gesang	(2	gem	ein	schaftl.)	(2	gem.)
Turnen	(2—3	gem	ein	schaft	lich	.)
Philosophie, Propädeutik	b. deut. Unterr.					

Die Nichtgriechischlernenden in III. und IV. haben noch Rechnen und geometrische Aufgaben 2 St. Aufsätze für das Geschäftsleben 1 St. Französisch 1 St.

b) Lehrerpersonal.

Außer dem Direktor 6 Ordinarien, 1 Mathematiker und 1 Zeichnungs- und Gesanglehrer. Bemerkenswerth ist, daß der Direktor selbst fast in allen Klassen (außer V.) einige Stunden giebt, in VI. den deutschen Unterricht mit dem Ordinarius getheilt. Derselbe gibt auch die Propädeutik und Hodegetik; zu letzterer hat er eine kurze und brauchbare „Wissenschaftskunde oder Encyclopädie und Methodologie der Wissenschaften" herausgegeben. (Königsberg in d. M. 1844.)

c) Frequenz.

	im Sommer 1844	im Winter $18^{44}/_{45}$
I.	10	12
II.	15	16
III.	21	20
IV.	27	20
V.	30	28
VI.	33	32
	136 Sch.	137 Sch.

Auch in diesem Programm wird die Einführung des Turnens als das wichtigste Ereigniß in der Chronik des Gymnasiums bezeichnet und besprochen. Auch hat der Direktor in einer Rede bei der Entlassungs-Feierlichkeit die Bedeutung des Turnens für die geistige und körperliche Ausbildung nach allen Seiten auseinander gesetzt.

c) Uebersicht der Frequenz der schlesischen Gymnasien.

Die Provinz Schlesien hat bei einem Flächeninhalt von 742 ½ geographischen Quadratmeilen und 1,496,000 protestantischen und 1,392,800 katholischen, zusammen 2,888,800 Einwohnern 12 protestantische und 7 katholische, zusammen 19 Gymnasien, sowie eine Ritter-Akademie, die als Gelehrten-Anstalten Schüler zur Universität entlassen. Neben diesen ist noch ein Pro-Gymnasium, welchem nur die Prima noch fehlt.

Nach einer Zusammenstellung, die wir den Programmen dieser Anstalten entnehmen, wurden im Jahre 1844 diese 21 Anstalten von 5250 Schülern besucht, wovon 195 zur Universität übergegangen sind; und zwar von den 12 protestantischen Gymnasien, mit Einschluß der Ritter-Akademien zu Liegnitz 104, von den 7 katholischen Gymnasien 91.

Bei den protestantischen Gymnasien betrug die Schülerzahl:

1)	Breslau	Gymnasium zu St. Elisabeth	216
2)	daselbst	„ „ „ Maria Magdalena (incl. 169. in einer VII ma.)	566
3)	daselbst	„ „ „ Friedrichs Gymnasien (incl. 23. in einer VII ma.)	261
4)	Brieg		191
5)	Groß Glogau (incl. 7 in einer VII ma.)		210
6)	Görlitz (nur aus den obern 4 Klassen bestehend)		75
7)	Hirschberg (ohne VI ta)		107
8)	Lauban (ohne VI ta)		104
9)	Liegnitz (Gymnasium.)		260
10)	Oels (ohne VI ta)		197
11)	Ratibor		241
12)	Schweidnitz		199
13)	Liegnitz (Ritter-Akademie ohne VI ta)		92
		Zusammen:	2719

Den Unterricht ertheilen 110 ordentliche Lehrer mit Einſchluß der Direktoren; ferner 14 wiſſenſchaftliche und 24 techniſche Hülfslehrer nebſt 12 Kandidaten, beſonders ſolche, welche ihr Probejahr ablegen.

Bei den 7 katholiſchen Gymnaſien, welche ſämmtlich aus 6 Klaſſen beſtehen, betrug die Schülerzahl:

1)	Breslau	571
2)	Glaz	264
3)	Gleiwitz	365
4)	Groß Glogau	261
5)	Leobſchütz	253
6)	Neiſſe	398
7)	Oppeln	257
und 8)	das ohne Prima, alſo nur aus 5 Claſſen beſtehende Progymnaſium Sagan	162
	Zuſammen:	2531

Den Unterricht ertheilen 66 ordentliche Lehrer mit Einſchluß der Direktoren; ferner 8 wiſſenſchaftliche und 12 techniſche Hülfslehrer und 8 Schulamts-Kandidaten, beſonders ſolche, welche ihr Probejahr ablegen.

Nachſchrift.

In einem der nächſten Hefte beabſichtigen wir unter Rubrik III. eine Ueberſicht der neueren geographiſchen Lehrbücher zu geben, und erſuchen deßhalb die verehrlichen Verlagshandlungen, von denen es nicht bereits geſchehen iſt, ihre hier einſchlagenden Verlagsartikel baldigſt einzuſenden.

Die Redaktion.

Die Kleine Bibliothek erscheint in 6 Serien:

Serie A (Blau) enthält Romane, Novellen, Erzählungen, Humoresken, Skizzen, Reisebeschreibungen, Gedichte, Balladen, Sprüche, Aphorismen, Anekdoten, Briefe, Tagebücher, Memoiren, Biographien, Kulturgeschichte, Kunstgeschichte, Literaturgeschichte, Theaterwesen, Musik, Philosophie, Religion, Pädagogik, Naturwissenschaften, Medizin, Technik, Handel, Gewerbe, Landwirtschaft, Forstwesen, Jagd, Sport, Spiele, Haushaltung, Kochkunst, Gesundheitspflege, Recht, Politik, Militärwesen, Verkehrswesen, Kolonialwesen, Frauenfragen, Soziale Fragen, Volkswirtschaft, Statistik, Finanzwesen, Börsenwesen, Bankwesen, Versicherungswesen, Handelsrecht, Wechselrecht, Seerecht, Gewerbeordnung, Arbeiterschutz, Arbeiterversicherung, Steuerwesen, Zollwesen, Verwaltungsrecht, Strafrecht, Zivilrecht, Prozeßordnung, Gerichtsverfassung, Staatsrecht, Völkerrecht, Weltgeschichte, Kulturgeschichte, Kirchengeschichte, Geschichte der Philosophie, Geschichte der Naturwissenschaften, Geschichte der Medizin, Geschichte der Technik, Geschichte des Handels, Geschichte des Gewerbes, Geschichte der Landwirtschaft, Geschichte des Forstwesens, Geschichte der Jagd, Geschichte des Sports, Geschichte der Spiele, Geschichte der Haushaltung, Geschichte der Kochkunst, Geschichte der Gesundheitspflege, Geschichte des Rechts, Geschichte der Politik, Geschichte des Militärwesens, Geschichte des Verkehrswesens, Geschichte des Kolonialwesens, Geschichte der Frauenfragen, Geschichte der sozialen Fragen, Geschichte der Volkswirtschaft, Geschichte der Statistik, Geschichte des Finanzwesens, Geschichte des Börsenwesens, Geschichte des Bankwesens, Geschichte des Versicherungswesens, Geschichte des Handelsrechts, Geschichte des Wechselrechts, Geschichte des Seerechts, Geschichte der Gewerbeordnung, Geschichte des Arbeiterschutzes, Geschichte der Arbeiterversicherung, Geschichte des Steuerwesens, Geschichte des Zollwesens, Geschichte des Verwaltungsrechts, Geschichte des Strafrechts, Geschichte des Zivilrechts, Geschichte der Prozeßordnung, Geschichte der Gerichtsverfassung, Geschichte des Staatsrechts, Geschichte des Völkerrechts, Geographie, Reisebeschreibungen, Ethnographie, Geologie, Mineralogie, Botanik, Zoologie, Anthropologie, Astronomie, Meteorologie, Physik, Chemie, Mathematik, Geschichte der Geographie, Geschichte der Reisebeschreibungen, Geschichte der Ethnographie, Geschichte der Geologie, Geschichte der Mineralogie, Geschichte der Botanik, Geschichte der Zoologie, Geschichte der Anthropologie, Geschichte der Astronomie, Geschichte der Meteorologie, Geschichte der Physik, Geschichte der Chemie, Geschichte der Mathematik.

Serie B (Rot) enthält Romane, Novellen, Erzählungen, Humoresken, Skizzen, Reisebeschreibungen, Gedichte, Balladen, Sprüche, Aphorismen, Anekdoten, Briefe, Tagebücher, Memoiren, Biographien, Kulturgeschichte, Kunstgeschichte, Literaturgeschichte, Theaterwesen, Musik, Philosophie, Religion, Pädagogik, Naturwissenschaften, Medizin, Technik, Handel, Gewerbe, Landwirtschaft, Forstwesen, Jagd, Sport, Spiele, Haushaltung, Kochkunst, Gesundheitspflege, Recht, Politik, Militärwesen, Verkehrswesen, Kolonialwesen, Frauenfragen, Soziale Fragen, Volkswirtschaft, Statistik, Finanzwesen, Börsenwesen, Bankwesen, Versicherungswesen, Handelsrecht, Wechselrecht, Seerecht, Gewerbeordnung, Arbeiterschutz, Arbeiterversicherung, Steuerwesen, Zollwesen, Verwaltungsrecht, Strafrecht, Zivilrecht, Prozeßordnung, Gerichtsverfassung, Staatsrecht, Völkerrecht, Weltgeschichte, Kulturgeschichte, Kirchengeschichte, Geschichte der Philosophie, Geschichte der Naturwissenschaften, Geschichte der Medizin, Geschichte der Technik, Geschichte des Handels, Geschichte des Gewerbes, Geschichte der Landwirtschaft, Geschichte des Forstwesens, Geschichte der Jagd, Geschichte des Sports, Geschichte der Spiele, Geschichte der Haushaltung, Geschichte der Kochkunst, Geschichte der Gesundheitspflege, Geschichte des Rechts, Geschichte der Politik, Geschichte des Militärwesens, Geschichte des Verkehrswesens, Geschichte des Kolonialwesens, Geschichte der Frauenfragen, Geschichte der sozialen Fragen, Geschichte der Volkswirtschaft, Geschichte der Statistik, Geschichte des Finanzwesens, Geschichte des Börsenwesens, Geschichte des Bankwesens, Geschichte des Versicherungswesens, Geschichte des Handelsrechts, Geschichte des Wechselrechts, Geschichte des Seerechts, Geschichte der Gewerbeordnung, Geschichte des Arbeiterschutzes, Geschichte der Arbeiterversicherung, Geschichte des Steuerwesens, Geschichte des Zollwesens, Geschichte des Verwaltungsrechts, Geschichte des Strafrechts, Geschichte des Zivilrechts, Geschichte der Prozeßordnung, Geschichte der Gerichtsverfassung, Geschichte des Staatsrechts, Geschichte des Völkerrechts, Geographie, Reisebeschreibungen, Ethnographie, Geologie, Mineralogie, Botanik, Zoologie, Anthropologie, Astronomie, Meteorologie, Physik, Chemie, Mathematik, Geschichte der Geographie, Geschichte der Reisebeschreibungen, Geschichte der Ethnographie, Geschichte der Geologie, Geschichte der Mineralogie, Geschichte der Botanik, Geschichte der Zoologie, Geschichte der Anthropologie, Geschichte der Astronomie, Geschichte der Meteorologie, Geschichte der Physik, Geschichte der Chemie, Geschichte der Mathematik.

Serie C (Grün) enthält Romane, Novellen, Erzählungen, Humoresken, Skizzen, Reisebeschreibungen, Gedichte, Balladen, Sprüche, Aphorismen, Anekdoten, Briefe, Tagebücher, Memoiren, Biographien, Kulturgeschichte, Kunstgeschichte, Literaturgeschichte, Theaterwesen, Musik, Philosophie, Religion, Pädagogik, Naturwissenschaften, Medizin, Technik, Handel, Gewerbe, Landwirtschaft, Forstwesen, Jagd, Sport, Spiele, Haushaltung, Kochkunst, Gesundheitspflege, Recht, Politik, Militärwesen, Verkehrswesen, Kolonialwesen, Frauenfragen, Soziale Fragen, Volkswirtschaft, Statistik, Finanzwesen, Börsenwesen, Bankwesen, Versicherungswesen, Handelsrecht, Wechselrecht, Seerecht, Gewerbeordnung, Arbeiterschutz, Arbeiterversicherung, Steuerwesen, Zollwesen, Verwaltungsrecht, Strafrecht, Zivilrecht, Prozeßordnung, Gerichtsverfassung, Staatsrecht, Völkerrecht, Weltgeschichte, Kulturgeschichte, Kirchengeschichte, Geschichte der Philosophie, Geschichte der Naturwissenschaften, Geschichte der Medizin, Geschichte der Technik, Geschichte des Handels, Geschichte des Gewerbes, Geschichte der Landwirtschaft, Geschichte des Forstwesens, Geschichte der Jagd, Geschichte des Sports, Geschichte der Spiele, Geschichte der Haushaltung, Geschichte der Kochkunst, Geschichte der Gesundheitspflege, Geschichte des Rechts, Geschichte der Politik, Geschichte des Militärwesens, Geschichte des Verkehrswesens, Geschichte des Kolonialwesens, Geschichte der Frauenfragen, Geschichte der sozialen Fragen, Geschichte der Volkswirtschaft, Geschichte der Statistik, Geschichte des Finanzwesens, Geschichte des Börsenwesens, Geschichte des Bankwesens, Geschichte des Versicherungswesens, Geschichte des Handelsrechts, Geschichte des Wechselrechts, Geschichte des Seerechts, Geschichte der Gewerbeordnung, Geschichte des Arbeiterschutzes, Geschichte der Arbeiterversicherung, Geschichte des Steuerwesens, Geschichte des Zollwesens, Geschichte des Verwaltungsrechts, Geschichte des Strafrechts, Geschichte des Zivilrechts, Geschichte der Prozeßordnung, Geschichte der Gerichtsverfassung, Geschichte des Staatsrechts, Geschichte des Völkerrechts, Geographie, Reisebeschreibungen, Ethnographie, Geologie, Mineralogie, Botanik, Zoologie, Anthropologie, Astronomie, Meteorologie, Physik, Chemie, Mathematik, Geschichte der Geographie, Geschichte der Reisebeschreibungen, Geschichte der Ethnographie, Geschichte der Geologie, Geschichte der Mineralogie, Geschichte der Botanik, Geschichte der Zoologie, Geschichte der Anthropologie, Geschichte der Astronomie, Geschichte der Meteorologie, Geschichte der Physik, Geschichte der Chemie, Geschichte der Mathematik.

Serie D (Gelb) enthält Romane, Novellen, Erzählungen, Humoresken, Skizzen, Reisebeschreibungen, Gedichte, Balladen, Sprüche, Aphorismen, Anekdoten, Briefe, Tagebücher, Memoiren, Biographien, Kulturgeschichte, Kunstgeschichte, Literaturgeschichte, Theaterwesen, Musik, Philosophie, Religion, Pädagogik, Naturwissenschaften, Medizin, Technik, Handel, Gewerbe, Landwirtschaft, Forstwesen, Jagd, Sport, Spiele, Haushaltung, Kochkunst, Gesundheitspflege, Recht, Politik, Militärwesen, Verkehrswesen, Kolonialwesen, Frauenfragen, Soziale Fragen, Volkswirtschaft, Statistik, Finanzwesen, Börsenwesen, Bankwesen, Versicherungswesen, Handelsrecht, Wechselrecht, Seerecht, Gewerbeordnung, Arbeiterschutz, Arbeiterversicherung, Steuerwesen, Zollwesen, Verwaltungsrecht, Strafrecht, Zivilrecht, Prozeßordnung, Gerichtsverfassung, Staatsrecht, Völkerrecht, Weltgeschichte, Kulturgeschichte, Kirchengeschichte, Geschichte der Philosophie, Geschichte der Naturwissenschaften, Geschichte der Medizin, Geschichte der Technik, Geschichte des Handels, Geschichte des Gewerbes, Geschichte der Landwirtschaft, Geschichte des Forstwesens, Geschichte der Jagd, Geschichte des Sports, Geschichte der Spiele, Geschichte der Haushaltung, Geschichte der Kochkunst, Geschichte der Gesundheitspflege, Geschichte des Rechts, Geschichte der Politik, Geschichte des Militärwesens, Geschichte des Verkehrswesens, Geschichte des Kolonialwesens, Geschichte der Frauenfragen, Geschichte der sozialen Fragen, Geschichte der Volkswirtschaft, Geschichte der Statistik, Geschichte des Finanzwesens, Geschichte des Börsenwesens, Geschichte des Bankwesens, Geschichte des Versicherungswesens, Geschichte des Handelsrechts, Geschichte des Wechselrechts, Geschichte des Seerechts, Geschichte der Gewerbeordnung, Geschichte des Arbeiterschutzes, Geschichte der Arbeiterversicherung, Geschichte des Steuerwesens, Geschichte des Zollwesens, Geschichte des Verwaltungsrechts, Geschichte des Strafrechts, Geschichte des Zivilrechts, Geschichte der Prozeßordnung, Geschichte der Gerichtsverfassung, Geschichte des Staatsrechts, Geschichte des Völkerrechts, Geographie, Reisebeschreibungen, Ethnographie, Geologie, Mineralogie, Botanik, Zoologie, Anthropologie, Astronomie, Meteorologie, Physik, Chemie, Mathematik, Geschichte der Geographie, Geschichte der Reisebeschreibungen, Geschichte der Ethnographie, Geschichte der Geologie, Geschichte der Mineralogie, Geschichte der Botanik, Geschichte der Zoologie, Geschichte der Anthropologie, Geschichte der Astronomie, Geschichte der Meteorologie, Geschichte der Physik, Geschichte der Chemie, Geschichte der Mathematik.

Serie E (Violett) enthält Romane, Novellen, Erzählungen, Humoresken, Skizzen, Reisebeschreibungen, Gedichte, Balladen, Sprüche, Aphorismen, Anekdoten, Briefe, Tagebücher, Memoiren, Biographien, Kulturgeschichte, Kunstgeschichte, Literaturgeschichte, Theaterwesen, Musik, Philosophie, Religion, Pädagogik, Naturwissenschaften, Medizin, Technik, Handel, Gewerbe, Landwirtschaft, Forstwesen, Jagd, Sport, Spiele, Haushaltung, Kochkunst, Gesundheitspflege, Recht, Politik, Militärwesen, Verkehrswesen, Kolonialwesen, Frauenfragen, Soziale Fragen, Volkswirtschaft, Statistik, Finanzwesen, Börsenwesen, Bankwesen, Versicherungswesen, Handelsrecht, Wechselrecht, Seerecht, Gewerbeordnung, Arbeiterschutz, Arbeiterversicherung, Steuerwesen, Zollwesen, Verwaltungsrecht, Strafrecht, Zivilrecht, Prozeßordnung, Gerichtsverfassung, Staatsrecht, Völkerrecht, Weltgeschichte, Kulturgeschichte, Kirchengeschichte, Geschichte der Philosophie, Geschichte der Naturwissenschaften, Geschichte der Medizin, Geschichte der Technik, Geschichte des Handels, Geschichte des Gewerbes, Geschichte der Landwirtschaft, Geschichte des Forstwesens, Geschichte der Jagd, Geschichte des Sports, Geschichte der Spiele, Geschichte der Haushaltung, Geschichte der Kochkunst, Geschichte der Gesundheitspflege, Geschichte des Rechts, Geschichte der Politik, Geschichte des Militärwesens, Geschichte des Verkehrswesens, Geschichte des Kolonialwesens, Geschichte der Frauenfragen, Geschichte der sozialen Fragen, Geschichte der Volkswirtschaft, Geschichte der Statistik, Geschichte des Finanzwesens, Geschichte des Börsenwesens, Geschichte des Bankwesens, Geschichte des Versicherungswesens, Geschichte des Handelsrechts, Geschichte des Wechselrechts, Geschichte des Seerechts, Geschichte der Gewerbeordnung, Geschichte des Arbeiterschutzes, Geschichte der Arbeiterversicherung, Geschichte des Steuerwesens, Geschichte des Zollwesens, Geschichte des Verwaltungsrechts, Geschichte des Strafrechts, Geschichte des Zivilrechts, Geschichte der Prozeßordnung, Geschichte der Gerichtsverfassung, Geschichte des Staatsrechts, Geschichte des Völkerrechts, Geographie, Reisebeschreibungen, Ethnographie, Geologie, Mineralogie, Botanik, Zoologie, Anthropologie, Astronomie, Meteorologie, Physik, Chemie, Mathematik, Geschichte der Geographie, Geschichte der Reisebeschreibungen, Geschichte der Ethnographie, Geschichte der Geologie, Geschichte der Mineralogie, Geschichte der Botanik, Geschichte der Zoologie, Geschichte der Anthropologie, Geschichte der Astronomie, Geschichte der Meteorologie, Geschichte der Physik, Geschichte der Chemie, Geschichte der Mathematik.

Serie F (Orange) enthält Romane, Novellen, Erzählungen, Humoresken, Skizzen, Reisebeschreibungen, Gedichte, Balladen, Sprüche, Aphorismen, Anekdoten, Briefe, Tagebücher, Memoiren, Biographien, Kulturgeschichte, Kunstgeschichte, Literaturgeschichte, Theaterwesen, Musik, Philosophie, Religion, Pädagogik, Naturwissenschaften, Medizin, Technik, Handel, Gewerbe, Landwirtschaft, Forstwesen, Jagd, Sport, Spiele, Haushaltung, Kochkunst, Gesundheitspflege, Recht, Politik, Militärwesen, Verkehrswesen, Kolonialwesen, Frauenfragen, Soziale Fragen, Volkswirtschaft, Statistik, Finanzwesen, Börsenwesen, Bankwesen, Versicherungswesen, Handelsrecht, Wechselrecht, Seerecht, Gewerbeordnung, Arbeiterschutz, Arbeiterversicherung, Steuerwesen, Zollwesen, Verwaltungsrecht, Strafrecht, Zivilrecht, Prozeßordnung, Gerichtsverfassung, Staatsrecht, Völkerrecht, Weltgeschichte, Kulturgeschichte, Kirchengeschichte, Geschichte der Philosophie, Geschichte der Naturwissenschaften, Geschichte der Medizin, Geschichte der Technik, Geschichte des Handels, Geschichte des Gewerbes, Geschichte der Landwirtschaft, Geschichte des Forstwesens, Geschichte der Jagd, Geschichte des Sports, Geschichte der Spiele, Geschichte der Haushaltung, Geschichte der Kochkunst, Geschichte der Gesundheitspflege, Geschichte des Rechts, Geschichte der Politik, Geschichte des Militärwesens, Geschichte des Verkehrswesens, Geschichte des Kolonialwesens, Geschichte der Frauenfragen, Geschichte der sozialen Fragen, Geschichte der Volkswirtschaft, Geschichte der Statistik, Geschichte des Finanzwesens, Geschichte des Börsenwesens, Geschichte des Bankwesens, Geschichte des Versicherungswesens, Geschichte des Handelsrechts, Geschichte des Wechselrechts, Geschichte des Seerechts, Geschichte der Gewerbeordnung, Geschichte des Arbeiterschutzes, Geschichte der Arbeiterversicherung, Geschichte des Steuerwesens, Geschichte des Zollwesens, Geschichte des Verwaltungsrechts, Geschichte des Strafrechts, Geschichte des Zivilrechts, Geschichte der Prozeßordnung, Geschichte der Gerichtsverfassung, Geschichte des Staatsrechts, Geschichte des Völkerrechts, Geographie, Reisebeschreibungen, Ethnographie, Geologie, Mineralogie, Botanik, Zoologie, Anthropologie, Astronomie, Meteorologie, Physik, Chemie, Mathematik, Geschichte der Geographie, Geschichte der Reisebeschreibungen, Geschichte der Ethnographie, Geschichte der Geologie, Geschichte der Mineralogie, Geschichte der Botanik, Geschichte der Zoologie, Geschichte der Anthropologie, Geschichte der Astronomie, Geschichte der Meteorologie, Geschichte der Physik, Geschichte der Chemie, Geschichte der Mathematik.

Mittheilungen

aus dem Gebiete der

Seekriegswissenschaften

und der

Hydrographie.

Herausgegeben

von

dem Hydrographischen Amte der Admiralität.

Jahrgang 1882.

Mit 4 Tafeln und 1 Karte.

Pola.

Selbstverlag des Hydrographischen Amtes der Admiralität.

1882.

Inhalt.

Abhandlungen.

1. Über Wasserstoffsuperoxyd. Von Dr. Oscar Loew 1
2. Über Wasserstoffsuperoxyd. Von Dr. Oscar Loew 17
3. Über Wasserstoffsuperoxyd. Von Dr. Oscar Loew 33
4. Über Wasserstoffsuperoxyd. Von Dr. Oscar Loew 49
5. Über Wasserstoffsuperoxyd. Von Dr. Oscar Loew 65
6. Über Wasserstoffsuperoxyd. Von Dr. Oscar Loew 81
7. Über Wasserstoffsuperoxyd. Von Dr. Oscar Loew 97
8. Über Wasserstoffsuperoxyd. Von Dr. Oscar Loew 113
9. Über Wasserstoffsuperoxyd. Von Dr. Oscar Loew 129
10. Über Wasserstoffsuperoxyd. Von Dr. Oscar Loew 145
11. Über Wasserstoffsuperoxyd. Von Dr. Oscar Loew 161
12. Über Wasserstoffsuperoxyd. Von Dr. Oscar Loew 177
13. Über Wasserstoffsuperoxyd. Von Dr. Oscar Loew 193
14. Über Wasserstoffsuperoxyd. Von Dr. Oscar Loew 209
15. Über Wasserstoffsuperoxyd. Von Dr. Oscar Loew 225
16. Über Wasserstoffsuperoxyd. Von Dr. Oscar Loew 241
17. Über Wasserstoffsuperoxyd. Von Dr. Oscar Loew 257
18. Über Wasserstoffsuperoxyd. Von Dr. Oscar Loew 273
19. Über Wasserstoffsuperoxyd. Von Dr. Oscar Loew 289
20. Über Wasserstoffsuperoxyd. Von Dr. Oscar Loew 305
21. Über Wasserstoffsuperoxyd. Von Dr. Oscar Loew 321
22. Über Wasserstoffsuperoxyd. Von Dr. Oscar Loew 337
23. Über Wasserstoffsuperoxyd. Von Dr. Oscar Loew 353
24. Über Wasserstoffsuperoxyd. Von Dr. Oscar Loew 369
25. Über Wasserstoffsuperoxyd. Von Dr. Oscar Loew 385
26. Über Wasserstoffsuperoxyd. Von Dr. Oscar Loew 401
27. Über Wasserstoffsuperoxyd. Von Dr. Oscar Loew 417
28. Über Wasserstoffsuperoxyd. Von Dr. Oscar Loew 433
29. Über Wasserstoffsuperoxyd. Von Dr. Oscar Loew 449
30. Über Wasserstoffsuperoxyd. Von Dr. Oscar Loew 465

I. Abhandlungen.

1.

Methode des Unterrichts in der Mathematik für Schulen hinsichtlich der formellen Geistesbildung.

Erster Artikel.

Bei dem Umwandlungs-Proceß, in welchem fast alle Verhältnisse unserer Zeit begriffen sind, und bei der Aufmerksamkeit, welche man der Bildung der Jugend für eine Verbesserung des künftigen Geschlechtes in Schulen und theilweise im öffentlichen Leben widmet, konnte es nicht ausbleiben, neben den Bildungsstoffen auch die verschiedenen Bildungsweisen in Untersuchung zu ziehen, an ihnen zu tadeln und zu modeln, zu verbessern und sie durch neue zu ersetzen, daher die alten, meistens auf vieljährigen Erfahrungen beruhenden Methoden, eben weil sie alt sind und moderniſirt werden sollen, zu bekritteln, sie nicht selten für eckelhaft, für abgeschmackt, für menschenschindend und für was sonst zu halten, wie es jüngst der synthetischen Methode beim Unterricht der Jugend von Seiten Magers *) unter besonderem Bezuge auf die Mathematik erging, und daher als alten Kram zu verwerfen und durch neue zu ersetzen.

Die viel besprochene Ruthardt'sche Methode, welche z. B. in den baierischen Gelehrtenschulen trotz der vielen Widersprüche versuchsweise eingeführt ist, aber, wie zu erwarten steht, große Entgegnungen findet, beweist am einfachsten, wie die vieljährige Methode für das Studium der alten Sprachen, vorerst der lateinischen, wie

*) In seiner pädagogischen Revue Bd. III. bis V.

durch einen Zauberschlag entfernt und durch eine Wundermethode, jene Ruthardt'sche ersetzt werden soll. An dem Erlernen der neueren Sprachen versuchte man die Umwandlungsprocesse schon früher; es braucht nur der Jacototismus berührt zu werden, auch er wollte sich an dem Studium, oder wohl besser gesagt, an dem mechanischen Erlernen jener Sprachen versuchen, konnte aber die Probe nicht aushalten und verschwand für diese Versuche, wie er gekommen war.

Nicht unberührt blieb die Mathematik, ihre Behandlungsweise und das Ergebniß ihres Studiums, besonders für die Jugendbildung. Sie ist für die materiellen Beziehungen des socialen Lebens unentbehrlich, indem durch ihre Anwendungen in diesen Fortschritte gemacht wurden und stets werden, welche durch ihre Großartigkeit Staunen erregen und die Produktivität der menschlichen Thätigkeit mit jedem Tage mehr heben. Diese materielle Wichtigkeit, verbunden mit der Uebung des Verstandes, des Scharfsinnes und Urtheiles, verleitete schon Manche zu der Ansicht, durch ihr Studium das der alten Sprachen zu ersetzen und sie in Schulen ebenso zu betreiben als diese. Dagegen erheben sich die Vertheidiger der Sprachstudien mit scharfen Waffen; manche sprechen dem Studium der Mathematik besonderen Einfluß ab, und bedauern nicht selten die Jugend, welche für so viele Anstrengungen und für so lange geopferte Zeit und Kraft so wenig Gewinn aus jenen ziehe; denn auf jeder Schule mache man die Wahrnehmung, daß in ganzen Klassen stets nur einzelne sogenannte mathematische Köpfe sich fänden, welche wirklich Sinn für diesen Unterricht hätten, während die Mehrheit der Schüler bei ihm sich langweilte oder mit anderen Dingen sich beschäftigte. Sie behaupten, diese Wissenschaft habe mit dem Guten und Schönen, mit Religion und Sittlichkeit keine Berührung, und könne deßwegen den jugendlichen Geist auch nicht zur Humanität, d. h. nicht zur allgemeinen menschlichen Veredlung des Geistes und Herzens führen: der mathematische Unterricht nehme nur gewisse Richtungen des Verstandes in Anspruch und entbehre ganz der Anregung des Gemüthes; daher die Einseitigkeit, Kälte und Abgeschlossenheit der ächten Mathematiker, daher die Bemerkung, daß der gemüthliche, ideenreiche Mensch sich so wenig mit den mathematischen Studien befreunden könne u. dgl.

Wieder Andere nehmen für dieſes Studium eine beſondere Befähigung, ein beſonderes Talent in Anſpruch, ohne welches in jenem keine Fortſchritte möglich ſeyen. Solche, welche die Geiſtesanlagen nicht beſäßen, plage man vergebens, dieſen verkümmere man die Jugendjahre, dieſe quäle man ohne allen Erfolg und martere man mit einem Unterrichtszweige, in welchem ſie es doch nie zu einigen erheblichen Fertigkeiten bringen könnten: daher müſſe man das mathematiſche Studium beſchränken, die Zeit für nützlichere Lehrzweige verwenden; es ſolchen Disciplinen, welche zugleich materiale Bedeutung hätten, da die Mathematik ja nur ein formales Bildungsmittel ſey, unterordnen und für die Ausbildung des Geiſtes um ſo mehr diejenigen Lehrzweige wählen, welche zugleich materialen Nutzen hätten, als es mit jener gerade ſo ſich verhalte, wie mit der Entwicklung des Körpers: denn der Knabe, welcher am Körper ſtark werden ſolle, müſſe geübt werden; dieſe Uebungen könnten von zweierlei Art ſeyn, er könne eine müßige Beſchäftigung vornehmen, Steine hin und her wälzen, Sandbeutel ſchwenken u. dgl. oder etwas Nützlicheres thun, nämlich Holz hacken u. dgl.; durch beide Arten von Beſchäftigung werde der Zweck der Körperentwickelung erreicht, aber beim Holzhacken ſey materialer Nutzen und deßhalb dieſes dem Steinwälzen u. dgl. vorzuziehen; deßgleichen könne er, um ſchnell zu werden, in der Rennbahn oder botweiſe laufen: da es mit der Ausbildung des Geiſtes ſich ebenſo verhalte, ſo würde jeder den Vorwurf verkehrter Wahl auf ſich laden, wenn er nicht zu denjenigen Lehrzweigen greife, welche zugleich materialen Nutzen hätten. Wie blind und unwiſſend hier gegen das mathematiſche Studium geſprochen wird, liegt ſo klar am Tage, daß ein Hinweiſen auf ſeinen materialen Nutzen um ſo lächerlicher erſcheinen würde, je mehr das techniſche und gewerbliche Leben, jedes materielle Intereſſe des Volkes Beweiſe für dieſen liefert.

Der Anſicht, die Mathematik erfordere zu ihrem Studium ein beſonderes Talent, gegenüber ſtellt man, namentlich in der neueren Zeit, die Behauptung auf, dasſelbe könne jeder betreiben, die Wiſſenſchaft alſo jeder lernen, weßwegen man dem Unterrichte in ihr auf Schulen viel Zeit widmen und die Forderungen ſteigern müſſe. Auf den Grund dieſer Annahme, des großen formalen und materialen Nutzens des

mathematischen Studiums legte man der älteren Ansicht entgegen, wornach ein Fach, welches nur für Einzelne tauge, im öffentlichen Schulunterrichte, der doch für Alle gelten solle, keinen Hauptplatz einnehmen dürfe, daher auf die Universitäten zu verweisen sey, wo Jeder, der keine Anlage oder keine Lust für dasselbe hätte, es übergehen und seine Zeit für andere Gegenstände verwenden könnte, auf die Mathematik für die Schulen ein großes Gewicht und machte an diejenigen, welche ein Examen für den Uebergang von Gymnasien zu den Universitäten bestehen wollten, bedeutende Forderungen, wodurch man jene zu einem Lehrzweige machte, in welchem Alle, welche den gelehrten Studien sich widmen wollten, etwas Erhebliches leisten könnten und auch leisten müßten. Daß man in manchen deutschen Staaten, z. B. in Baiern früher in den Jahren 1809 u. d. f. nach dem bekannten Niethammer'schen Normativ, in Preußen in der jüngsten Zeit die Forderungen zu hoch stellte und in jenem Staate allmälig herunterstieg und in den letzten Jahren sogar den Unterricht in der mathematischen Geographie, als für die Gymnasialschüler zu schwer, von den Gymnasien entfernte und in der Mathematik nur bis zu den Elementen der Stereometrie gelehrt wissen will, und daß man in Preußen jene Forderungen gleichfalls ermäßigte, sind bekannte Beziehungen.

Ueberall erkennt man jedoch die Nothwendigkeit des mathematischen Studiums, auf Gelehrtenschulen vorzüglich wegen seines formalen Nutzens (wobei die materialen Gesichtspunkte nicht unbeachtet bleiben), auf technischen Anstalten wegen seines materialen Nutzens (wobei die formale Bildung doch besonders berücksichtigt werden muß) und für alle Stände im socialen Leben vollkommen an. Man hat sich aus Erfahrung überzeugt, daß zur Mathematik keine besonderen, nur für sie geltenden, Geistesanlagen erforderlich seyen und selbst mittelmäßige Köpfe weiter gebracht werden und eine gewisse Fertigkeit sich erwerben, welche bekanntlich in keinem Lehrzweige Tüchtiges leisten, als höchstens durch gedächtnißmäßige Dressur, wenn es auf diese, wie leider in so vielen Gelehrtenschulen abgesehen und namentlich in den baierischen Anstalten die vorzüglichste Richtung ist, wozu der Versuch mit dem Ruthardt'schen Vorschlage und Plane einer äußern und innern Vervollständigung der grammatischen Lehrmethode das

Hauptmittel liefert, um die noch vorhandene, wenige, geistige Bewegung völlig zu vernichten und die Gymnasien zu wahren dressurartigen Gedächtnißanstalten herunterzudrücken, indem die Sache unfehlbar dahin führt, alle geistige Selbstthätigkeit zu untergraben und z. B. lateinische Arbeiten zu erzeugen, welche nur aus **locis** zusammengesetzt sind; dahin will man es in Baiern von einer gewissen Seite gebracht haben, um die Anstalten den Orden zu überliefern, welche sie aus ihrem Ruine wieder aufbauen werden!?

Neben der bewährten Nothwendigkeit des mathematischen Studiums für die Ausbildung der Jugend in niederen und höheren Schulen bei der vielen Zeit für sein Betreiben, bei seiner Ueberweisung an besondere Lehrer und bei der großen Aufmerksamkeit, welche man von Seiten der Schulbehörden jenem widmet, werden vorzügliche Klagen über die geringen Fortschritte der Lernenden hörbar und sucht man den Grund hievon weder in der geringen Befähigung noch in der Mathematik an und für sich, da diese für alle Jünglinge als Bildungsmittel sich eignet und in ihr diejenigen, welche in anderen Lehrzweigen wenigstens mittelmäßige Fortschritte machen, auch nicht zurückbleiben, sondern in den Lehrern, an den verkehrten Methoden derselben und hier und da auch in den Lehrbüchern, welche den Lehrern gar häufig die fruchtbringende Durchführung der Methode erschweren, oder noch öfter ganz verfehlt sind. An Vorschlägen für eine Verbesserung der Methode, wornach die Mathematik, so lange sie existirt, gelehrt wurde, für Ersatz dieser durch andere, oft höchst paradore Behandlungsweisen und an Aufrufen für das Befolgen gemachter Vorschläge und Versprechungen von deren erstaunungswerthen Erfolgen fehlt es nicht: Laien und Mathematiker erheben ihre Stimmen, jene lauter, wie diese, jene nicht selten, um durch Schreien sich wichtig zu machen, ohne mit den vollen Backen auch nur einiges Haltbare zum Vorschein zu bringen und nur zu tadeln, aber nicht besser zu machen, diese nicht selten um ihre Lehrbücher zu empfehlen und für sie einen Aushängeschild zu entwerfen. Erst jüngst erschienen Untersuchungen über die wissenschaftliche Methode mit besonderer Anwendung auf die Mathematik von Al. Mayr, welche nicht nur Unkenntniß des Wesens jener Methode, sondern völlig verkehrte Ansichten von den mathe-

matischen Disciplinen und Mangel an richtigem Verständnisse derselben öffentlich zur Schau tragen, also einen Grund darbieten, schiefe Ansichten von Laien zu entschuldigen, wenn solche, welche Lehrer der Mathematik sind und sie verstehen wollen, mit pomphaften Aeußerungen wenigstens den Anschein sich geben, vor Allem dazu beitragen, Gegner der Mathematik hervorzurufen und entweder ihre Lehrer oder die Methode, den Eifer jener und den Erfolg dieser zu verdächtigen.

Für das Lehren und Erlernen der Mathematik bestehen zwei Hauptmethoden, die synthetische und analytische; über beide wurde schon außerordentlich viel geschrieben; beide wurden vielfach bekämpft, wechselseitig bevorzugt und wieder angegriffen, gedeutelt und gemodelt, ja um so mehr verwirret, je sorgfältiger man bemühet war und in Folge der französischen Einwirkungen bemühet ist, die Arithmetik in die Geometrie einzuführen, diese durch jene zu begründen und alles Heil hiervon zu erwarten, da besonders der materiale Nutzen hiedurch gefördert und vielen Uebeln begegnet würde. Da die Philosophie nicht im Stande ist, ihre Begriffe zu construiren, daher fast überall analytisch verfahren muß, um zur Wahrheit, zu Gesetzen, zu einem Systeme zu gelangen, so konnte es nicht ausbleiben, von dieser Seite die synthetische Methode, die Synthesis der Alten, angegriffen zu sehen. Als besonderer Gegner der synthetischen Methode trat Hegel auf: er galt und gilt daher vielen als Gewährsmann; mittelst seiner Aussage greift man jene an, sucht man ihre Fehler auf und macht man die Entgegnungen, besonders bei der Euklid'schen Methode, geltend. Auch Trendelenburg, welcher in seinen logischen Untersuchungen gegen die indirekten Beweise sich ausspricht, also der letzteren Methode, welche sehr häufig indirekt zu beweisen versucht, kein allgemeines Lob spendet, aber auf der anderen Seite mit Hegels Ansichten gar nicht übereinstimmt, vielmehr ein Gegner dieses Philosophen ist, gab den Gegnern der Synthesis Stoff zu Angriffen. Der Umstand, daß diese beiden Männer, im Uebrigen Gegner, in dem Anfeinden der synthetischen Methode sich einigten, gab und gibt vielen einen haltbaren Grund, die Ansichten derselben für wahr und richtig zu halten.

Auf dem pädagogischen Felde ist es besonders Dr. Mager in verschiedenen Aufsätzen in seiner pädagogischen Revue, welcher seine

Stimme sehr laut gegen die Synthesis erhebt, indem zu ihr, da sie Aufbau eines Zusammengesetzten aus dem Einfachen sey (klarer und bestimmter gesprochen, aus dem Einfachen, aus den einzelnen Wahrheiten eine andere Wahrheit zusammensetzt, oder diese begründet und dabei nicht selten analytisch verfährt), der Besitz der Elemente und die Kenntniß der Gesetze gehöre, nach welchen sie zusammengehe und man zu diesem Besitze nur durch die Analysis habe kommen können, woraus unmittelbar folge, daß die Anwendung der rein synthetischen Methode beim Jugendunterrichte eine eckelhafte Abgeschmacktheit, ja eine Menschenschinderei sey; denn zum Graben fehlten ihr Hände und Füße, und ohne die demüthige Magd Analysis müßte die stolze Frau Synthesis verhungern. Zugleich findet man es von vielen Seiten in der synthetischen Methode besonders fehlerhaft, daß der Beweis nur für eine einzelne Figur gelte und nicht geschlossen werden dürfe, der Beweis bleibe auch bei veränderter Lage der Figur noch richtig, fordere daher für jeden einzelnen Fall eine besondere Figur, eine Anwendung des Beweises auf sie, oder eine neue Construction, daß die Anordnung der Sätze in ihr weder logisch geordnet, noch der Wissenschaft entsprechend, noch den pädagogischen Anforderungen genügend und für das einfache, leichte und gründliche Studium zweckmäßig zusammengestellt sind — ein Fehler, woran die meisten Lehrbücher der Elementar-Mathematik leiden; daß in dem Vorgange der synthetischen Beweise sehr viele Tautologien, nämlich Wiederholungen des bereits früher Bewiesenen oder der den Inhalt eines Grundsatzes bildenden Wahrheit als Lehrsatz, oder Mißverständnisse in den Begriffen, Zusätze und Folgesätze — Fehler, welche fast alle Lehrbücher dadurch begehen, daß die in den Erklärungen liegenden, die die Verbindung der Merkmale zum Begriffe bewahrheitenden Sätze nicht als Grundsätze angesehen, sondern als Lehrsätze aufgestellt und immer nur dadurch wieder bewiesen werden, daß man die Erklärungen wiederholt, also das erklärt, was schon erklärt ist, oder gar der indirekten Beweise, jener armseligen Nothbehelfe sich bedient, und durch die Negation dieser das zu Stande bringt, was man eben haben will; oder daß sie die Zusätze mit den Folgesätzen verwechseln und erstere den Lehrsätzen als leichte unmittelbare Folgerungen beifügen, was sie durchaus nicht sind und auch nicht seyn können, weil

ſie entweder eine noch zu erläuternde Behauptung oder eine Forderung enthalten, welche näher erörtert werden muß, um ihr zu entſprechen.

Hiermit iſt aber keineswegs der ſynthetiſchen Methode und ihrem Befolgen ein Vorwurf gemacht. Sie kann die Schuld der vielen Fehler, welche in Lehrbüchern ſowohl hinſichtlich der Anordnung der Materien, als auch wegen der verfehlten Erklärungen und des großen Fehlgriffes, eigentliche Grundſätze oder Erklärungswahrheiten für Lehrſätze auszugeben und unſinnigerweiſe beweiſen zu wollen, zu dieſem Behufe den oft ſinnloſen indirekten Beweiſen eine Stelle einzuräumen und mit dieſen Steckenpferden einen wiſſenſchaftlichen und gelehrt ſeyn ſollenden Lärm zu machen, daß man Wunder glauben ſollte, was zum Vorſchein käme, aber kaum jenes Horaz'ſche „**ridiculus mus**“ darbietet, gemacht werden, nicht im Geringſten tragen. Leider übertragen die meiſten Gegner derſelben jene Mißgriffe in Lehrbüchern auf die Methode, fallen ohne Einſicht ihres Irrthums ſchonungslos über dieſelbe her und kämpfen gegen eine Sache, welcher ſie ſelbſt mehr oder weniger huldigen, indem ſie bei ihrem Uebergange von Anſchauungen zu Vorſtellungen und Begriffen, bei ihrer ſogenannten genetiſchen Methode meiſtens ſynthetiſch verfahren und zugleich die Gedächtnißkraft der Lernenden in weit höherem Grade in Anſpruch nehmen, als es z. B. bei den für das ſynthetiſche Verfahren oft nothwendigen Hülfslinien der Fall iſt, über welche letztere jene Gegner ohne innere Sachkenntniß behaupten, dieſelben, die Hülfslinien, kämen auf fatale Weiſe, wie ein **Deus ex machina** in den zu beweiſenden Satz, kleiſterten dieſen mit dem Beweiſe zuſammen, und erſchienen um ſo wichtiger, je weniger das ſynthetiſche Verfahren ohne ſie machen könne; habe der Lernende dieſe vergeſſen, ſo könne er ſelbſt den einfachſten Satz nicht mehr beweiſen. Wie ſehr die Gedächtnißkraft beim Erlernen der Sprachen, ob der alten oder neueren, ob nach der einen oder nach der anderen Methode, ob nach der Mager'ſchen für letztere oder nach der Ruthardt'ſchen für erſtere, ob nach der altherkömmlichen für erſtere oder nach der Jacotot'ſchen für letztere, angeſtrengt und in wie ausgedehntem Maße dieſelbe gefordert wird, bedarf keiner näheren Erörterung.

Nach der gerühmten genetiſchen Methode will man eigentliche,

mathematiſche Bildung erzielen, die Lernenden im Gebiete der Mathematik viel weiter führen, als es nach irgend einer anderen, namentlich nach der ſynthetiſchen, Methode geſchehen könne, und jenen einen weit größeren Umfang des mathematiſchen Wiſſens für die Zukunft ſichern, als nach anderen Verfahrungsweiſen möglich ſey. Nicht genug, daß dieſes bloße Worte und leere Verſprechungen, ruhmredende Phraſen und unerprobte Ausſagen ſind, werden ſie zugleich, wenn ſie zu Thatſachen werden ſollen, der Syntheſis das Meiſte zu verdanken haben, weil eben die Geneſis in ihrer Darſtellungsweiſe zuſammenſetzend verfährt, meiſtens bildend zu Werke geht und hierdurch jener ſich bedient, um ihre Zwecke zu erreichen. Allein Herr Mager, welcher der beſondere Vertreter der genetiſchen Methode iſt, hat letztere noch nicht verwirklicht an dem mathematiſchen Stoffe noch nicht geprüft und ſcheint auch nicht diejenigen Kenntniſſe in der Mathematik zu beſitzen, welche zu jener Verwirklichung erforderlich ſind. Dieſes beweiſen ſeine Angaben und hier und da die mathematiſchen Disciplinen betreffenden Bemerkungen. Vor Allem würde ihn die mathematiſche Literatur überzeugen, daß ſeine Angaben nur pädagogiſche Verſprechungen ſind, die dem Ziele an und für ſich nicht entgegenführen; er würde z. B. an dem genetiſchen Lehrbuche der Geometrie von Großmann die Verwirklichung ſeiner Anſichten ſcheitern ſehen und wahrnehmen, daß eine ähnliche Weitſchweifigkeit weder der Wiſſenſchaft und dem Unterrichte, noch der formalen und materialen Bildung nützen, daher die geprieſenen Vortheile nicht erreichen kann.

Die Genetiker rühmen ſich zwar, mittelſt der Befolgung ihrer pädagogiſchen Grundſätze durch Bereicherung an Begriffen eine materielle Bildung fördern zu wollen, und empfehlen ſie daher beſonders den Realſchulen, auf welche in unſeren Tagen, welche von dem Befördern der materiellen Intereſſen ſo viel erwarten, ſehr großes Gewicht gelegt wird, weil man in verächtlichem Hinblicke auf die Gelehrtenſchulen und die in ihnen vorzüglich beabſichtigte formale Geiſtes- und Gemüthsbildung, wobei es weniger auf eine große Maſſe von Begriffen und den Erwerb eines großen Materials des Denkens, wohl aber auf ein tüchtiges Befähigen für die Gegenwart und Zukunft, Begriffe, welche den Lernenden entweder gegeben werden oder welche

ſie ſich ſelbſt abſtrahiren, richtig zu erklären, die Merkmale ſachkundig hervorzuheben, zu allgemeinen Sätzen zu verbinden, einzelne Urtheile zu bilden und einzelne Schlüſſe über eine ganze Folge von Schlüſſen conſequent durchzuführen, abgeſehen iſt, alles Heil und Glück, allen Wohlſtand und Reichthum von der realen Ausbildung erwartet. Allein ſie verkennen den Einfluß der ſynthetiſchen Verfahrungsweiſe bei ihrer gerühmten Geneſis und die Hauptforderung an allen Unterricht, hier namentlich an den mathematiſchen, daß ihre Schüler noch weniger lernen ſollen, Beweiſe zu erfinden oder zu machen als die an Gelehrtenſchulen, vielmehr die Erklärungen und in ihnen liegenden Grundſätze, als Anhaltspunkte, als Gründe, welche ſie, gleichviel auf welchem Wege, beſitzen, zu ordnen, richtig anzuwenden und conſequent zu verbinden, um nicht unſinnige Schwätzer, leichtfertige Prahler und halbgebildete Menſchen zu werden, die ſich über alles Erhabene und Redliche, über Religion und Sittlichkeit hinwegſetzen und nicht die ſchon ſehr große Anzahl der letzteren Menſchenklaſſe noch raſcher zu vermehren, als die Verhältniſſe unſerer Zeit ſie bereits erhöhet haben und mit jedem Tage vergrößern, wovon nicht allein die häufigen Klagen von allen Seiten, ſondern auch aufmerkſame Blicke in das induſtrielle und gelehrte Leben hinreichend überzeugen.

Die reale Bildung ſoll diejenige Gediegenheit und Kraft, Allſeitigkeit und Gründlichkeit bei ihren Unterrichtszweigen erſtreben, daß die Schüler nicht bloß den gemeinen und ſchlichten Bürger, ſondern auch die Gebildeten von demjenigen zu überzeugen vermögen, was ſie ſelbſt für wahr erkennen: denn ohne bedeutende geiſtige Kräfte kann ein Unternehmen keinen guten Erfolg haben; ohne umfaſſende Kenntniſſe gelingen die wenigſten Erzeugniſſe, ohne Einſicht in den Stand der Verhältniſſe kann keine günſtige Beziehung vortheilhaft benützt, ohne Thätigkeit und Ordnungsſinn ein verwickeltes Ganze nicht zuſammengehalten und gedeihlich geleitet, ohne Entſchloſſenheit nicht zur rechten Zeit noch ein Schaden abgewendet und überhaupt ohne gediegenes, geiſtiges Kapital der verſchiedenen Volksklaſſen kein wahrer Wohlſtand erzeugt werden. Für alle dieſe Geſichtspunkte, für jedes Lebensverhältniß macht die formale Geiſtesbildung die ſicherſte Grundlage aus, kann eine materiale Bildung in den verſchiedenen Disciplinen niemals ausreichen und verkennt daher Herr

Mager, dem es nur allein auf dieſe, die materiale Bildung, ankommt, indem die formale dabei von ſelbſt komme, den Charakter der Induſtrie überhaupt, die Erforderniſſe für die Bewältigung des einen oder anderen Zweiges derſelben, ihr Befördern und ihren Zuſammenhang mit der Ausbildung ganz und gar. Bei der allgemeinen Demoraliſation und bei dem Aufgeben alles Beſſeren, Zuſtände, welche bei der größeren Mehrheit des Volkes täglich ſich bemerkbarer machen; bei dem ſtets weiter ſich ausdehnenden Monopoliſiren der Reichthümer in den Händen einzelner Wenigen, bei dem ſtarken Begünſtigen dieſer Monopoliſation durch unſere ſocialen Zuſtände ſelbſt, bei dem verderbter, giftiger und für die beſtehende Ordnung gefährlicher Werden der niederen Volksklaſſen, bei der wirklich planmäßigen Verbreitung von Irreligioſität in allen Ständen; bei der immer ſteigenden Armuth, welche alle religiöſe und ſittliche Gefühle, das ganze beſſere Selbſt vergräbt; bei dem herrlichen Leben und übermäßigen Luxus, bei der großen Schwelgerei und maßloſen Genußſucht, bei der hiermit verbundenen Verachtung und Verhöhnung jener Armuth und ihres Gefolges, des Elendes, bei dieſem und vielen anderen gefahrvollen Gebrechen unſerer Zeit iſt eine formale Bildung um ſo mehr abſolut nothwendig, als von ihr alles ſichere Fortſchreiten abhängt und auf ihr der wahre Wohlſtand beruht.

Auf dieſe formale Bildung iſt daher bei allem Unterrichte hinzuwirken; ſie beabſichtigen beſonders diejenigen, welche behaupten, daß ſelbſt in den Realſchulen der Sprachunterricht die Grundlage einer allgemeinen Geiſtesbildung werden müſſe, wenn ſie dem Zwecke des Schulunterrichtes und den Bedürfniſſen des ſocialen Lebens entſprechen ſollen, daß alſo die Mathematik jene Grundlage nicht abgeben könne — eine Anſicht, welche jüngſt Wildermuth in einer Kritik von Nagels „Ideen einer Realſchule“ wiederholt vertheidigt hat und für welche eben ſo viele Gründe ſprechen als gegen dieſelbe, welche darin viele Gegner findet, daß die Realſchulen dem Geiſte die zur Veredlung des Gewerbsbetriebes erforderliche Richtung geben müſſen, und daher eine darauf hinwirkende Grundlehre zur Grundlage ihres Unterrichtsſyſtems fordern, welche die techniſche Richtung in der Mathematik findet, daß dieſe Wiſſenſchaft die Geiſteskräfte im Mechaniſchen übt und beſchäftigt, ſie allmählig zu höheren

Combinationen erhebt und endlich zur lebendigen Erfassung großer und festbegründeter Gesetze führt, mit deren Erkennung eine neue Welt für den Geist entdeckt ist, welcher von da an die hier erworbene Kraft überallhin in gleicher Weise zu verwenden trachtet, daß diese Kraft und dieses Verfahren es gerade sind, welche zur geistvollen Belebung des Gewerbsbetriebes führen und daß die Mathematik die Grundlage aller anderen dem Techniker überhaupt wichtigen Lehren ist, und zum gründlichen Studium wie zum vollen Verstehen einzelner Resultate derselben gleich unentbehrlich ist.

Bei dieser Wichtigkeit der formalen Bildung, bei der Vorzüglichkeit der synthetischen Methode in der Mathematik für Erreichung jener und bei den Forderungen unserer socialen Zustände an jene ist daher bei dem mathematischen Unterrichte auf die Erreichung der großartigen Zwecke vorzugsweise zu sehen. Freilich klagt Mager, daß die Synthetiker hinter die vielleicht oft selbst von ihnen nicht recht verstandene Formel: „formale Bildung, Zweck des Schulunterrichtes“ sich verschanzen, und daß wenigstens Andere nicht zur Einsicht dessen gelangen, was diese Formel bedeute. Denn sagt er: z. B. in seiner Revue Bd. V. S. 54. „so frage ich seit Jahren nach der formalen Bildung, alle Welt redet davon, aber Niemand kann sie mir aufweisen. Gehe ich denen, welche von ihr als von einem guten Bekannten reden, zu Leibe, dränge ich sie um eine Definition, so heißt es: die formale Bildung ist das Ziel alles Unterrichtes, die formale Bildung ist nicht die materiale; kurz, die formale Bildung ist die formale Bildung. Da man einen Gegner, der sich nicht fassen läßt, nicht bekämpfen kann, so kann ich wieder nichts weiter thun, als sagen, wie mir die Sache erscheint.“ Allein er wählt für die Bezeichnung der Sache schon an und für sich keinen dieser entsprechenden Begriff, indem er „Form statt Formel“ sagen sollte, da der Verstand, die geistige Kraft, an dem mathematischen Stoffe als die Form geübt, entwickelt, gekräftigt und gestärkt wird, um die wissenschaftlichen und religiösen, die politischen und wirthschaftlichen Beziehungen des socialen Lebens richtig auffassen, scharf beurtheilen und zu seinem und dem allgemeinen Besten benützen zu können.

Dagegen sagt aber v. Struve in einem Aufsatze über Er-

ziehung nach phrenologiſchen Grundſätzen im 7ten Bde. der pädagogiſchen Revue S. 389 „die Mathematik als Wiſſenſchaft, die es zu thun hat mit den Verhältniſſen und Zahlen, beſchäftigt faſt ausſchließlich die Organe des Ortsſinnes, Geſtaltſinnes, Größenſinnes, Gegenſtandſinnes, der Vergleichungsgabe und des Zahlenſinnes, während ſie das Schlußvermögen unthätig läßt. Wenn wir daher unſer Schlußvermögen üben wollen, ſo müſſen wir ſuchen, was Urſache und Folge zuſammenſchließt, den unſichtbaren Faden, der ſie verbindet und den nur der analytiſche Verſtand zu entdecken vermag.“ Jeder dieſer Sätze enthält einen Unſinn und gänzlichen Mangel an Kenntniß in der Mathematik. Noch auffallender jedoch muß erſcheinen, daß Mager einen für das Publikum berechneten Aufſatz, der von Fehlern und Unſinn ſtrotzt, in ſeine Zeitſchrift aufnehmen kann. Nicht bloß iſt der Gegenſtand, womit es die Mathematik zu thun hat, falſch und völlig kenntnißlos in der Sache bezeichnet, ſondern auch das Weſen ihrer Methode, die von aller Welt anerkannte Conſequenz im Denken, Urtheilen und Schließen und die Art der Einwirkung auf die geiſtigen Anlagen der Jugend ganz mißverſtanden. Der Verfaſſer des Aufſatzes hat eben ſo wenig Bekanntſchaft mit der Mathematik als mit der Pädagogik und ſcheint ſich nicht zu ſchämen, ſeine Oberflächlichkeit und Verkehrtheit öffentlich zur Schau zu tragen. Daß über Erziehung und Unterricht in der jetzigen Zeit viele Unberufene ſprechen und ſchreiben, iſt eine allgemein bekannte Sache: gleich bekannt iſt, daß viele Widerſprüche und gehaltloſe Anſichten veröffentlicht und in den Wiſſenſchaften von ſolchen Stümpern grobe Schnitzer gemacht werden, daß aber Jemand ſolchen Unſinn, wie der obige Struve'ſche iſt, niederſchreiben und in einer pädagogiſchen Zeitſchrift veröffentlichen kann, gehört zu Erſcheinungen eigener Art.

Sowohl in Bezug auf die obige Klage Mager's als auf den Aufſatz v. Struve's dürfte es nicht überflüſſig erſcheinen, die mathematiſche Methode kurz zu entwickeln und an einzelnen Disciplinen der Wiſſenſchaft ihren formell bildenden Einfluß auf die geiſtigen Elemente der Jugend zu veranſchaulichen, um die formale Bildung ſowohl definiren als auch ihr Daſeyn als Ziel alles Unterrichtes wahrnehmen zu können, wobei zugleich beſondere Rückſicht

auf die Ansichten über wissenschaftliche Methode von Al. Mayr genommen wird, weil dieselben mit der formalen Bildung eng zusammenhängen, diese besonders im Auge haben und sie überall vorschützen, aber nirgends sachkundig und dem Wesen entsprechend hervorheben.

Die Mathematik hat die Betrachtungen an den zeitlichen und räumlichen Größen, an den Zahlen und Räumen, zum Gegenstande, nimmt die in Zeit und Ausdehnung vorhandenen Größen nebst deren Bezeichnung durch Begriffe als gegeben an und gelangt durch die Untersuchungen über das Entstehen und Bilden, über das Verändern und Vergleichen, über das Beziehen und Bestimmen der Charaktere, über Eigenschaften und Beschaffenheiten der Zahl- und Raumgrößen auf eine ihr eigenthümliche Weise, welche in anderen Wissenschaften mehr oder weniger glückliche Anwendung findet und die Grundlage alles wissenschaftlichen Forschens und Fortschreitens ausmacht, zu Kenntnissen und zum Wissen von Gesetzen, welche in einem solchen inneren Zusammenhange stehen, daß immer das eine das andere begründen hilft und aus ihnen sich wieder neue Gesetze ergeben, welche zu neuen Wahrheiten führen.

Jene Begriffe liegen in der Wissenschaft, sind entweder allgemeine, einen ganzen Zweig oder einzelne Disciplinen derselben bezeichnende, z. B. Zahl oder Verändern der Zahlen, Ausdehnungsgröße, Congruenz der Figuren u. s. w. oder besondere nur einzelne Modificationen, Charaktere von Disciplinen bestimmende, z. B. Addition, Summand, Dreieck, Winkel, Parallelität u. dgl. Sie sind entweder bloße Nominal- oder Realbegriffe und beziehen sich insgesammt auf die Zahl oder auf die Ausdehnung; dort ist ihnen kein Stoff in der Erfahrung und Anschauung zum Grunde gelegt, sind sie also meistens Verstandesbegriffe; hier liegen ihre Gegenstände meistens in der Anschauung und erscheinen sie höchstens als Kategorien, als Prädikate, als Uebersichten. Ihr Umfang und Inhalt ist daher verschieden; letzterer besteht in dem Inbegriffe aller Merkmale, welche den Gegenstand, die Sache zu demjenigen machen, was sie ist, und den Verstand diese von einer anderen Sache genau und absolut unterscheiden, sie also nicht verwechseln lassen. Ihre Beschaffenheit ist entweder bejahend oder verneinend, ihre Beziehung

entweder abſolut, d. h. den Gegenſtand einzig und allein für ſich ohne Beziehung auf einen anderen, oder relativ, d. h. das Verhältniß eines Gegenſtandes zu einem anderen vorſtellend; und die Art ihres Seyns, d. h. der Bezug auf das Erkennen, entweder klar und deutlich oder dunkel und verworren. Letztere Merkmale kennt die Mathematik nicht; erſtere bilden ihre wiſſenſchaftliche Grundlage und entſtehen entweder durch Zergliederung beſtimmter Vorſtellungen, d. h. auf analytiſchem, oder durch Verbindung dieſer, der Merkmale, zu einem Ganzen, d. h. auf ſynthetiſchem Wege.

Die gegebenen, gleichſam in dem Weſen der Mathematik und ihren Disciplinen liegenden, Begriffe werden nach Inhalt und Gränzen umfaſſend erklärt, daher ihre weſentlichen Merkmale genau und deutlich angegeben, damit ſie durch die gemeinſchaftlichen und eigenthümlichen Merkmale, welche letztere den Begriff von anderen ſeiner Gattung unterſcheiden, klar und beſtimmt hervortreten. Dieſe Erklärungen ſind nach der Entſtehung der Begriffe entweder analytiſche, wenn ſie letztere in die Merkmale auflöſen und vollſtändig darſtellen, oder ſynthetiſche, wenn ſie durch die Verbindung beſtimmter Merkmale die deutlichen, beſtimmten Begriffe zuerſt bilden. Von den allgemeinen Begriffen ausgehend, erklärt daher die Mathematik die Begriffe „Größe“ als das in der Zeit oder im Raum Vorhandene, Gegebene, „die ſucceſſive, d. h. die Zeitgröße und die ausgedehnte oder Raumgröße“, beſtimmt die eigentliche Größe jener als Menge der gleichartigen Theile und zeigt, daß die Größen in Bezug auf ihre Theile entweder gleich oder ungleich, ähnlich oder congruent, ſind, ſich verändern und vergleichen laſſen oder in Beziehung zu einander ſtehen und aus den Unterſuchungen dieſer Geſichtspunkte die Größenlehre, Mathematik erwächst und in Zahlen- und Raumgrößenlehre, Arithmetik und Geometrie, zerfällt, deren erſtere, die Zahl als beſondere oder allgemeine Menge von Dingen derſelben Art zum Gegenſtand habend als beſondere oder allgemeine Zahlenlehre erſcheint, und letztere gleichfalls die ausgedehnten Größen im Allgemeinen oder Beſonderen betrachtet, woraus die verſchiedenen Begriffe für die einzelnen Zweige der Raumgrößenlehre ſich ergeben.

In dieſen allgemeinen Begriffsbeſtimmungen liegen eben ſo allgemeine Wahrheiten, welche völlig umfaſſend, einfach und elementar

sind, die wirkliche Ableitung oder Verknüpfung der Merkmale in Sätzen aussprechen und das ganze Gebiet der Mathematik beherrschen. Sie bilden jene allgemeinen Grundsätze, welche jeder Lernende wegen ihres einfachen, elementaren und absoluten, daher für sich selbst klaren Charakters von selbst erkennt, in lebendigem Bewußtseyn erhält, überall anwendet und als Anhaltspunkte für eigenes Ueben und Erkräftigen betrachtet: Z. B. Jede Größe ist sich selbst gleich, kann nicht zugleich die eine und andere seyn, ist so groß als ihre einzelnen Theile, also größer als ein oder einige Theile; gleiche Größen kann man für einander setzen; nur gleichartige Größen lassen sich durch und mit einander messen und vergleichen u. dgl.

So wie aus solchen allgemeinen Erklärungen bestimmte Grundsätze sich ergeben, so liegen ähnliche in anderen besonderen Begriffsbestimmungen einzelner Zweige und Disciplinen, weßwegen ein fruchtbarer, den Keim für die Uebung der Selbstthätigkeit, für die Fähigkeit des sicheren und leichten Fortschreitens und für die Liebe zur Wissenschaft enthaltender, sicher und fest begründeten Erfolg versprechender Unterricht von diesen übersichtlichen das ganze Gebiet eines wissenschaftlichen Zweiges beherrschenden Erklärungen ausgehen und mit diesem vorläufig bekannt machen muß. Für die Zahlengrößenlehre sind daher die Begriffe gleich- und ungleichartige, ganze und gebrochene, einfache und zusammengesetzte, positive und negative Zahlen, Bildungsweise und Veränderungsarten durch Vermehrung mittelst Addition, Multiplikation und Potenziation und durch Verminderung mittelst Subtraktion, Division und Radikation, in den diese Operationen bezeichnenden Begriffen die Unterschiede zwischen formellen und reellen Operationen nebst in ihnen liegenden Gegensätzen, die zwei Vergleichungsarten, die analytische und synthetische nebst dem Wesen dieser Gleichungsarten und endlich das einfache und zusammengesetzte Beziehen der Zahlen mittelst der Verhältnisse, Proportionen, Logarithmen und Progressionen genau und klar, umfassend und bestimmt zu erklären, die gemeinschaftlichen und eigenthümlichen Merkmale aller Begriffe streng anzugeben und dabei bloße Beschreibungen völlig zu vermeiden, damit nichts unbestimmt bleibt und jede Sache genau unterschieden von der anderen hervortritt. Diese Erklärungen verschaffen den Lernenden jenen allgemeinen und

vollständigen Ueberblick der Zahlengrößenlehre, machen sie mit dem Stoffe, welchen sie zu verarbeiten und kennen zu lernen haben, bekannt, tragen den Keim für die Befähigung eines sicheren und leichten Eingehens in die Zahlengrößenlehre in sich und deuten auf die Möglichkeit hin, die Gesetze dieser mit dem besten Erfolge für Förderung der formellen Bildung zu entwickeln und eine Consequenz im richtigen Denken, besonnenen Urtheilen und bestimmten Schließen vorzubereiten, welche die Selbstthätigkeit des Folgerns im höchsten Grade anspricht. Ihnen folgen wieder die sie, die Erklärungen, als absolute Wahrheiten aussprechenden Sätze als Grundsätze, welche jenen Keim aufregen, zu frischem Leben erkräftigen, zum Fruchttragen befähigen und jene Möglichkeit verwirklichen, indem sie als umfassende, ganz allgemeine und völlig einfache, klare und bestimmte Wahrheiten die Grundlage bilden, worauf jener Keim seine Wurzeln ausbreiten und die Selbstthätigkeit der Schüler sich bewegen kann. Sie bahnen den Weg zu einem freien und fruchtbaren Felde für das bewußtvolle Ueben und fröhliche Erkräftigen jener Selbstthätigkeit und regen die in den Schülern schlummernde Kraft lebendig an, um die auf sie gebauten Gesetze mit Sicherheit zu behandeln: Sie sind zugleich die Anhaltspunkte für das Begründen aller übrigen nicht als Grundsätze erscheinenden Wahrheiten, welche das weitere Schema der mathematischen Methode bilden.

Sätze, welche Behauptungen enthalten, die nicht von selbst als richtig und wahr erscheinen, daher durch andere zuverläßige Wahrheiten, durch Grundsätze oder schon begründete Wahrheiten als wahr dargestellt werden müssen, heißen Lehrsätze. Für jede Disciplin müssen die allgemeinsten, das ganze Gebiet der letzteren beherrschenden Lehrsätze vorausgehen, damit sie mit den Grundsätzen für jenes freie und fruchtbare Feld als sicherer Boden benützt werden können, und die weiteren Gesetze als eigentliche Frucht aus ihnen von selbst erwachsen. Jede mathematische Disciplin hat einen oder mehrere solcher Hauptlehrsätze, deren Richtigkeit nur durch vorhergehende Grundsätze dargethan werden kann, welche daher zuerst hingestellt werden müssen, damit sich die Schüler mit ihnen innigst vertraut machen und sie für die Begründung der übrigen Wahrheiten benützen lernen, welche meistens nicht mehr selbstständig sind, sondern entweder

mit jenen Hauptsätzen so zusammenhängen, daß sie aus deren Begründung unmittelbar sich ergeben, oder nur solche Behauptungen enthalten, die keine weitläufige Erläuterung bedürfen, sondern höchstens durch einzelne Gründe als wahr und richtig erkannt werden.

Jene aus den erwiesenen Lehrsätzen unmittelbar sich ergebenden, in diesen zugleich begründeten Wahrheiten sind unbedingte Folgesätze, keineswegs aber Zusätze, weil letztere nichts weniger als leichte, unmittelbare Folgerungen aus den Lehrsätzen, sondern entweder Behauptungen, welche noch näher erläutert und bewahrheitet werden müssen, oder Forderungen enthalten, welche genauer zu erörtern sind, um ihnen entsprechen zu können. Diese Sätze sind von jenen Folgesätzen absolut zu unterscheiden; letztere sind besonders geeignet, die Selbstthätigkeit der Schüler zu beleben, letztere mit frohem Muthe zu beseelen und jenes Vertrauen in ihnen zu befestigen, welches alle Schwierigkeiten besiegen hilft und sichere Liebe zur Wissenschaft anbahnet, die unbedingt den günstigsten Erfolg des Unterrichtes mit sich bringt. Hierin versehen es fast alle Lehrbücher der Elementar-Mathematik und in diesem Verfehlen eines wesentlichen Theiles der mathematischen Methode liegt ein Hauptverstoß gegen die Anforderungen der Pädagogik an den Unterricht in dieser Wissenschaft.

Einen der wichtigsten Theile der mathematischen Methode bilden die Beweise, welche bekanntlich analytische oder synthetische, direkte oder indirekte sind, je nachdem man dort entweder vom Schlußsatze oder dem Satze, welchen man beweisen will, ausgeht, oder man bei den Vordersätzen anfängt und den Schlußsatz zuletzt folgen läßt, hier entweder die Wahrheit einer Behauptung aus richtigen Grundsätzen im Zusammenhange und ohne Hinsicht auf das Gegentheil derselben darthut, oder aus der Falschheit des Gegensatzes auf die Wahrheit des Gegebenen den Schluß macht. Obgleich diese, die indirekte, Beweisart zwar Gewißheit, aber keine Begreiflichkeit der Wahrheit in Ansehung ihres Zusammenhanges mit den Gründen ihrer Möglichkeit hervorbringt, daher nur eine Nothhülfe ist und geringeren wissenschaftlichen Werth hat als die direkte, so wendet man sie doch sehr häufig an, ja zieht sie der direkten vor, wie in der früher berührten Schrift von Mayr geschieht. Allein schon das bei dem indirekten Beweise in den anzunehmenden Widersprüchen

liegende Aeußerliche, das in die zu beweiſende Wahrheit widerrechtlich und fremdartig Hineingezwungene und das weder im Weſen der letzteren noch in der Darlegung ſelbſt Liegende benimmt ihm für den beſtimmten Charakter der Mathematik allen wiſſenſchaftlichen Werth und die große Weitſchweifigkeit in ſeiner Durchführung verſtoßt ſo ſehr gegen die pädagogiſchen Anforderungen an Wiſſenſchaft und Unterricht in ihr, daß ſeine Anwendung nur in den ſeltenſten Fällen zuläſſig iſt. Die meiſten indirekten Beweiſe haben eine erklärende Beſchaffenheit, führen daher ſchon gegebene Erklärungen nur in einer etwas abgeänderten Form wiederholt vor und geben vor Allem den Gegnern der Mathematik, namentlich den Anhängern der Hegelſchen Philoſophie, den Gegnern der ſynthetiſchen Methode, viel Veranlaſſung und Stoff zu Vorwürfen wegen vieler Tautologien, welche man in den meiſten indirekten Beweiſen findet, wovon namentlich die Geometrie z. B. der Beweis für die Gleichheit der rechten und geſtreckten Winkel, der Radien und Durchmeſſer eines Kreiſes und für viele andere Wahrheiten viele Belege enthält. Man bemäntelt ſolche Wahrheiten, mäckelt an denſelben, verſetzt ſie in Widerſprüche und füllt oft ganze Seiten mit ſolchen Beweiſen aus, ohne völlige Begreiflichkeit zu erzielen, welche an und für ſich ſchon die Erklärung zur beſtimmten Klarheit erhoben hat. In dem großen Irrthume, die in den Erklärungen liegenden poſitiven Wahrheiten mittelſt großer Umſchweife, mittelſt wiederholter Erklärungen indirekt zu beweiſen, geht man daher ſo weit, zu behaupten, daß die indirekten Beweiſe die erſten Hauptſätze jeder Wiſſenſchaft und ihres Fortſchreitens hervorbrächten. Dieſe Anſicht gibt Zeugniß von einem gänzlichen Verkennen des Weſens der Erklärungen und der analytiſchen oder ſynthetiſchen Bildungs- oder Beſtimmungsweiſe der Begriffe und der zu jedem Begriffe unbedingt nothwendigen Merkmale, welche den Begriff und die unter ihm verſtandene Sache zu dem machen, was ſie iſt.

Ein Beiſpiel mag dieſe Bemerkungen genauer verſtändlichen: das Verhalten der Parallelogramme beruht auf dem Vergleichen ihrer Flächen: dieſe Flächengrößen werden durch die Zahl beſtimmt und hängen von ihren Elementargrößen, der Grundlinie und Höhe, ab; mithin iſt zuerſt genau zu erklären, in wie fern die Fläche des

Parallelogrammes durch das Maaß seiner Grundlinie und Höhe bestimmt werden kann und dieselbe in dem Produkte aus den Maaßen dieser zwei Größen ausgedrückt erscheint. Ist auf diesem erklärenden Wege der Schüler zu der Ueberzeugung gelangt, daß das berührte Produkt die Fläche des Parallelogrammes bestimmt und das Bild, der Ausdruck für diese ist, so versinnlicht er dieselben für die Grundlinie = G und Höhe = H unter der Form G · H und bildet für das Parallelogramm = P die Formel P = G · H. Für zwei Parallelogramme p und P von den Grundlinien g und G nebst Höhen h und H entstehen die Formeln p = g · h und P = G · H, woraus die Proportion p : P = g · h : G · H, mithin das Gesetz von dem Verhalten zweier Parallelogramme wie die Produkte aus ihren Grundlinien in die Höhen sich ergibt. Der Schüler gelangt hierzu durch eigene Selbstthätigkeit, versinnlicht das Gesetz durch Zeichnung und hat in ihm die Grundlage für noch fünf andere Gesetze von allen Parallelogrammen, mithin auch für jede Art derselben. Mit der Entwickelung selbst hat er zugleich den Beweis für das Hauptgesetz und in diesem den Beweis für jedes besondere in demselben liegende Gesetz, nämlich für das Verhalten zweier Parallelogramme von gleichen Grundlinien wie ihre Höhen, von gleichen Höhen, wie ihre Grundlinien, für ihre Gleichheit bei gleichen Grundlinken und Höhen, für das Verhalten der Grundlinien wie die verkehrten Höhen bei jener Gleichheit und für diese bei jenem verkehrten Verhalten. Jedes Gesetz kann der Schüler als selbstständig aufstellen und mittelst obiger Hauptformel und Hauptproportion beweisen, wenn er seine Selbstthätigkeit noch weiter zeigen, üben und erkräftigen will. Statt dieser Darstellungsweise geht man häufig vom Rechtecke aus, beweist jenes Verhalten von zwei Rechtecken, wie die berührten Produkte auf einem weitschichtigen, meistens indirekten Wege und benimmt dem Schüler nicht bloß die Lust und Liebe, sich selbst zu versuchen und seine Kraft zu zeigen, sondern zieht ihn von der Wissenschaft ab. Noch mehr verfehlt man allen wissenschaftlichen und pädagogischen Takt, wenn man mittelst eines 1½ Druckseite langen indirekten Beweises für das Gesetz vom Verhalten zweier Parallelogramme bei gleichen Höhen wie ihre Grundlinien, d. h. für die Proportion p : P = g : G erst darthut, daß

der Quotient $\frac{P}{p}$ nicht kleiner seyn könne als $\frac{G}{g}$ und beifügt, ganz auf dieselbe Weise werde dargethan, daß $\frac{P}{p} > \frac{G}{g}$ ebenfalls unmöglich sey, also $\frac{P}{p} = \frac{G}{g}$ d. h. $P : P = g : G$ seyn müsse, wofür nochmals 1½ Druckseite verwendet werden müßten. Was soll nun ein solcher indirekter Beweis von zwei bis drei Druckseiten für eine Wirkung hervorbringen, der noch nicht einmal zur Begreiflichkeit der Wahrheit führt?! Solche große Mißgriffe findet man in den meisten für die Schule bestimmten Lehrbüchern der Geometrie.

Die Entwickelung des Binomialsatzes mag als anderer Beleg dienen und zeigen, wie man auf erklärendem und verbindendem Wege also synthetisch, zu Gesetzen und zur Ueberzeugung ihrer Richtigkeit gelangt. Nachdem genau erklärt ist, was Potenziren heißt, was Dignand, Exponent und Potenz u. s. w. ist, die hieraus sich ergebenden Grundsätze mitgetheilt, die Hauptlehrsätze für einfache Potenzen entwickelt und die vier ersten Operationen gehörig geübt sind, erkennt der Schüler leicht, daß $(a+b)^0 = 1$; daß $(a+b)^1 = a+b$ ist und daß aus der Multiplikation der Summe $a+b$ mit sich das Produkt $a^2 + 2ab + b^2$ als zweite Potenz von $a+b$ entsteht; multiplicirt er diese wieder mit $a+b$, so erhält er $a^3 + 3a^2b + 3ab^2 + b^3$ als dritte Potenz von $a+b$; fährt er auf diese Weise fort, die vorhergehenden Potenzen mit $a+b$ zu multipliciren und stellt die Resultate etwa bis zur achten Potenz übersichtlich zusammen, so erkennt er leicht, daß die erste Potenz aus zwei, die zweite aus drei, also die nte Potenz aus $(n+1)$ Gliedern besteht, daß der erste Binomialtheil jedesmal mit den Exponenten der verlangten Potenz beginnt, in jedem folgenden Gliede um 1 sich verringert, und im letzten Gliede in der Nullpotenz erscheint, daß dagegen der zweite Binomialtheil im ersten Gliede mit der Nullpotenz beginnt, sein Exponent in jedem folgenden Gliede um 1 wächst und im letzten Gliede zum Exponenten die verlangte Potenz hat, daß die Summe der Exponenten beider Binomialtheile jedes Gliedes stets der verlangten Potenz gleich ist, daß der Coefficient des ersten und letzten Gliedes = 1, der des zweiten und vorletzten gleich der verlangten Potenz ist, die Coefficienten

bis zu einer gewissen Zahl, welche bei ungeraden Potenzen sich wiederholt, steigen, dann rückwärts sich wiederholen und für jede folgende Potenz des Binomiums aus der Summe von je zwei unmittelbar sich folgenden Coefficienten der vorhergehenden Potenz entstehen, wenn man in den Potenzen der Ordnung nach fortschreitet.

Da dieses Gesetz für das Bilden der Coefficienten nicht allgemein ist und für ein ununterbrochenes Bilden der Potenzen des Binomiums nicht ausreicht, so deutet der Lehrer darauf hin, daß jeder nachfolgende Coefficient gleich ist dem Produkte aus dem vorhergehenden Coefficienten und dem Exponenten des ersten Binomialtheiles, getheilt durch die Anzahl der Glieder, läßt einige Potenzen des Binomiums zuerst formell entwickeln, hieraus die reellen Resultate ableiten und geht mit Hülfe jener formellen Darlegung zum allgemeinen Exponenten über, woraus die Binomialformel für $a + b$ selbst in derselben Evidenz, Klarheit und Bestimmtheit hervorgeht, als wenn irgend ein anderer Beweis derselben versucht wird. Einige durch Multiplikationen von $a - b$ gebildete Potenzen zeigen, daß für die Potenzen der Differenz eines Binomiums die Zeichen der Glieder abwechseln, die ungeraden positiv, die geraden aber negativ sind und führen zur Binomialformel für $a - b$: die Vereinigung beider gibt für jeden ganzen positiven Exponenten die Hauptformel, aus welcher die Schüler die Formel für ganze negative Exponenten vollständig ableiten, da sie im Besitze der hierzu nöthigen Vorkenntnisse sind. Auf diesem Wege durchwandern sie aus eigener Kraft eine Disciplin, mit welcher in den Lehrbüchern wegen Stellung und Entwickelungsweise viel Unwesen getrieben wird, und in welcher viele Mißgriffe stattfinden. Sie entwickeln die Gesetze und endliche Hauptformel aus eigener Thätigkeit, sind aller Gründe für dieselbe sich bewußt und werden auf eine Stufe erhoben, von welcher sie das ganze Gebiet der Disciplin überschauen können. Sie sehen sie als durch eigene Kraft erworbenes Eigenthum ihres Geistes an und gewinnen ein freudiges Vertrauen auf ihr Wissen, welches die Liebe zur Wissenschaft selbst stets mehr befestigt.

Die Binomialgesetze wenden sie alsdann mit einer Selbstständigkeit an, welche dem Beobachter nur Freude erregen. Ein genaues Entwickeln eines drei- und viertheiligen Ausdruckes auf das Binomium, und das Zurückführen dieses auf jenen und das Zusammen-

ſtellen der Glieder nach den Potenzen der Polynomialtheile führt die Schüler zu den einzelnen Geſetzen für das Quadriren, Cubiren u. ſ. w. jedes Polynomiums. Sie finden z. B., daß das Quadrat dieſes zuerſt die Quadrate aller einzelnen Theile und dann das Zweifache jedes Theiles multiplicirt mit den je folgenden andern Theilen enthalten muß; daß der Cubus jedes Polynomiums 1) aus dem Cubus jedes Theiles: 2) aus dem dreifachen Quadrate jedes Theiles multiplicirt mit jedem einzelnen übrigen Theile; 3) aus dem Dreifachen jedes Theiles multiplicirt mit dem Quadrate jedes anderen Theiles und 4) aus dem Sechsfachen je zweier Theile multiplicirt mit jedem anderen Theile, beſteht. Sie entwickeln hiernach dieſe Potenzen jedes Polynomiums mit Leichtigkeit und Sicherheit, ſuchen die Geſetze für die vierte Potenz u. ſ. w. ſelbſt auf und erfreuen ſich ihres geiſtigen Eigenthumes. Die für das Potenziren entwickelten Geſetze bilden die Grundlage für das Wurzelausziehen, machen ein umfaſſendes Behandeln dieſer Operation möglich und führen in den irrationalen Ausdrücken $\sqrt{(a^2 \pm x^2)}$; $\sqrt{(1 \pm x)}$; $\sqrt{(a \pm x)}$ u. ſ. w. zur Anwendung der Binomialformel für gebrochene Exponenten, wenn der Lehrer es nicht vorzieht, dieſe Entwickelungen für die Behandlung der Bruchpotenzen und Wurzelgrößen zu verſparen und dieſes Elementare der Reihen zuſammenhängend zu entwickeln. Das Potenziren der Summen- und Differenz-Ausdrücke jener Größen und der imaginären Größen gibt ſehr reichhaltigen Stoff zur Anwendung der Binomialgeſetze, welche in der Combinationslehre ſich wiederholen und hier zugleich ſynthetiſch ſich beweiſen laſſen.

Die Erklärungen, Grundſätze, Lehrſätze und ihre Beweiſe nebſt Folgeſätzen bilden den eigentlich theoretiſchen Theil der mathematiſchen Methode, die ihnen folgenden Aufgaben und Zuſätze den praktiſchen. Jede Aufgabe enthält eine Forderung, welcher entſprochen werden ſoll, welches mit Hülfe jenes theoretiſchen Theiles geſchieht und dieſen ſowohl für Wiſſenſchaft als für Schüler fruchtbar macht. Sie dienen zur Anwendung der theoretiſchen Geſetze, geben der Selbſtthätigkeit der Schüler noch weiteren und freieren Spielraum als die Lehrſätze und Folgeſätze und helfen jenes freie und fruchtbare Feld des geiſtigen Zeigens, Uebens und Erkräftigens immer vollkommener beſtellen. Bei dieſen Aufgaben ſind die allgemeinen, umfaſſenden und das ganze

präktiſche Gebiet einer theoretiſchen Entwickelung beherrſchenden von den beſonderen weſentlich zu unterſcheiden, möglichſt vollſtändig zu behandeln und allgemein aufzulöſen, damit die Schüler in den Stand geſetzt werden, die weniger allgemeinen, daher meiſtens beſonderen Aufgaben darnach zu behandeln und ſelbſtthätig aufzulöſen. Die Grundſätze, Lehrſätze oder Folgeſätze dienen ihnen als Mittel zum Beweiſe für die Richtigkeit der Auflöſung oder gefundenen Reſultate. Sind für eine Theorie, z. B. für die Multiplikation und Diviſion der Potenzgrößen die Hauptaufgaben gelöst und bewieſen, ſo finden die Schüler mittelſt einzelner leiſen Andeutungen von Seiten der Lehrer auf die erforderlichen Sätze die Beweiſe leicht von ſelbſt und löſen ſie alle übrigen Aufgaben mit Sicherheit und Leichtigkeit auf, weil ſie eine große Gewandtheit im Entwickeln gewonnen und die Geſetze auf analytiſchem Wege ſich eigen gemacht haben.

Die Zuſätze enthalten meiſtens Forderungen, in den ſeltneren Fällen reine Behauptungen, daher in der Regel reine Forderungen oder mit dieſen vermiſchte Behauptungen und bilden einen weſentlichen Theil der mathematiſchen Methode, weßwegen ſie aufmerkſam zubehandeln und die Schüler zuerſt mit ihrem Weſen gründlich vertraut zu machen ſind, um ſie darnach in die gehörige Kategorie einreihen, mittelſt eigener Kraft den in ihnen enthaltenen Forderungen entſprechen oder die von ihnen bezeichneten Behauptungen näher erläutern und begründen zu können. Die Verwechſelung der Begriffe, „Folgeſätze und Zuſätze" führt zu vielen Inconſequenzen und gibt den Gegnern der Mathematik Veranlaſſung zu gerechten Vorwürfen wegen jener und wegen mancher Tautologien, die bei größerer Umſicht und Beachtung der wahren und ſtreng logiſchen Bedeutung dieſer Begriffe einfach und leicht zu beſeitigen ſind. So lange man ſowohl dieſen Unterſchied als auch das Weſen der in den Erklärungen liegenden Grundſätze nicht beachtet und nicht mit aller möglichen Vorſicht die Schüler mit den weſentlichen Merkmalen der Begriffe vertraut macht, um die daraus unmittelbar hervorgehenden Wahrheiten frei und ohne jede Beihülfe zu erkennen, wird man den pädagogiſchen Anforderungen nicht entſprechen, den Unterricht in der Wiſſenſchaft auf Schulen nicht erleichtern und fruchtbar machen und zugleich manchen Vorwürfen der Gegner nicht mit Erfolg begegnen.

Dieſes Schema der mathematiſchen Methode muß unbedingt befolgt werden, wenn der Vortrag und der nach ihm bethätigte Unterricht in der Wiſſenſchaft auf Schulen erfolgreich werden und allen billigen Forderungen entſprechen ſoll: Es ſichert die wahre Entwickelung für Erzielung formeller Bildung und macht die Grundlage aus, worauf das ganze wiſſenſchaftliche Gebäude zu beziehen iſt. Seine Vernachläßigung beraubt den Vortrag eines Hauptmittels für die Erreichung formeller Bildung und läßt die Lernenden über die meiſten Hauptbeziehungen in Dunkelheit, welche vorzüglich die Charaktere der Erklärungen und Grundſätze, der Lehr- und Folgeſätze, der Aufgaben und Zuſätze betrifft und die Klarheit und Beſtimmtheit, die Einfachheit und Gründlichkeit des Unterrichtes außerordentlich beeinträchtigt, weil ſchon von Anfang das richtige Urtheilen auf kein beſtimmtes Denken bezogen und daher das Schlußvermögen nicht geübt wird. Die genauen und umfaſſenden Erklärungen machen nicht bloß mit den dem Begriffe abſolut zugehörigen Merkmalen, ſondern auch mit den ſie zu Sätzen verbindenden Wahrheiten bekannt und veranlaſſen die Schüler mittelſt des durch jene Erklärungen faſt ausſchließlich angeregten Denkens, ohne welches gar keine Begriffsbeſtimmung möglich iſt, zu beſonnenem Urtheilen, indem ſie die weſentlichen Merkmale der Begriffe von den unweſentlichen ausſcheiden, die Verknüpfung jener zum Entſtehen der Sache als abſolute Wahrheit ausſprechen und an dieſer unterſuchen, ob ſie ein unweſentliches Merkmal, d. h. eine Behauptung enthält, welche erſt als wahr dargeſtellt werden muß, oder ob ſie an und für ſich klar, beſtimmt und unbedingt wahr, d. h. ein Grundſatz iſt. Dieſe Ausſcheidung iſt abſolut nothwendig, wenn ein weiteres Fortſchreiten aus eigener Kraft, ein ſelbſtſtändiges Entwickeln möglich werden, mithin der Unterricht gedeihen ſoll. Beiſpiele mögen dieſe Erörterungen verſinnlichen.

Die genaue und umfaſſende Erklärung der durch Zählen über oder unter die Null entſtehenden Zahlen führt zu der poſitiven und negativen Beſchaffenheit jener, mithin zur Möglichkeit der Ausführung aller Operationen in ganzen Zahlen und beſeitigt alle anderen Anſichten, welche man von dieſer Sache durch verſchiedene Begriffe als entgegengeſetzte, widerſtreitende Größen u. dgl. in der Arithmetik

geltend zu machen ſuchte und womit man einen Wort- und Formeln-Unfug treibt, der alles klare und richtige Erfaſſen der Sache vereitelt, weil er ſowohl dieſes als das ſelbſtſtändige Eindringen in die Geſetze erſchwert. Die Nothbehelfe von Vermögen und Schulden, von Vor- und Rückwärtsgehen u. dgl. heben ſich von ſelbſt auf, zeigen ſich in ihrer Nichtigkeit und werden durch jene einfache Erklärung erſetzt. Die Hauptbegriffe der ſechs möglichen Veränderungsarten, welche man mit den Zahlen vornehmen kann, ſind in der einleitenden Ueberſicht der Zahlengrößenlehre erklärt, die Hauptcharaktere derſelben beſtimmt mitgetheilt und die allgemeinſten Grundſätze nach der Reihenfolge der Erklärungen zuſammengeſtellt. Die ſpecielle Entwickelung der Additions- und Subtraktionsgeſetze als erſter Gegenſatz jener Veränderungsarten wiederholt jene Erklärungen, geht näher in das Einzelne ein und veranſchaulicht, daß z. B. Subtrahiren ſo viel heißt, als eine Größe hinwegnehmen oder aufheben, dieſe aber poſitive oder negative Beſchaffenheit hat. Nimmt man die poſitive Größe hinweg, ſo muß man eben ſo viel unter die Null gezählt denken als jene beträgt und es wird daher jene eine negative Größe. Nimmt man die negative Größe hinweg, ſo hebt man dieſe auf, muß alſo ſo viel über die Null zählen, als dieſe beträgt und dieſe wird eine poſitive Größe. Dieſe Erklärung abſtrahirt von der zu verkleinernden Größe, dem Minuenden, ganz und enthält die Gründe für die Wahrheit, daß das Aufheben einer poſitiven Größe ſo viel heißt als das Setzen einer gleich großen negativen und umgekehrt: Ihre Erweiterung führt zum Minuenden und einem ſynthetiſchen Beweiſe jener Wahrheit, indem der Minuend $= M$ als Summe zwiſchen Subtrahend und Differenz $= D$ erſcheint, d. h. $M = S + D$ alſo $M + (-S) = S + D + (-S)$ oder $M - S = D$ alſo $M - (S) = M - S$ und alsdann $M - (-S) = D$ alſo $M = D + (-S)$ oder $M + S = D + (-S) + S = D$ und $M - (-S) = M + S$ iſt.

Für die Addition iſt das Geſetz bewieſen, daß für gleichartige Zahlen die Coefficienten addirt werden, und die Schüler ſind dann im Beſitze für die Entwickelung aller übrigen Geſetze der Addition und Subtraktion in ganzen poſitiven und negativen Zahlen, ſie leiten jene mittelſt 6 bis 8 Folgeſätzen, einer Aufgabe und 6 bis 8 Zuſätzen aus eigener Kraft ab und ſprechen dieſelben in Worten kurz

und bestimmt aus, weil sie in den Formen $\pm K \cdot a + (\pm C \cdot a) = (\pm K \pm C)\, a$ und $\pm Ka - (\pm Ca) = (\pm K \mp C)\, a$ die Hauptgesetze erkannt haben und sonach einsehen, daß:

1) $7a + 3a = 10a$ und $-5a + (-3a) = -8a$ d. h. positive Summanden eine positive, negative aber eine negative Summe geben;

2) $4a + (-2a) = 4a + 2a = 2a$ und $6a + (-9a) = 6a - 9a = -3a$ d. h. für ungleiche Zeichen man den kleineren Coefficienten vom größeren abzieht und der Summe (der Differenz) das Zeichen des größeren Coefficienten gibt.

3) $6a + (-6a) = 6a - 6a = 0$ d. h. für gleiche Coefficienten bei ungleichen Zeichen die Summe = 0 ist;

4) $5a - (2a) = 5a - 2a = 3a$ und $3a - (-4a) = 3a + 4a = 7a$ und $3a - (5a) = 3a - 5a = -2a$ d. h. für die Subtraktion man die Zeichen des Subtraktors (das Weitere geben die vorherigen Gesetze) verändert;

5) $32a - (4a) - (5a) - (3a) = 32a - (4a + 5a + 3a) = 32a - 12a = 20a$ d. h. bei mehreren gleichartigen abzuziehenden Größen man ihre Summe abzieht;

6) die Summen oder Differenzen zwischen gleichen Zahlen gleich, zwischen ungleichen aber ungleich sind;

7) $8a + (-2a) + (-3a) + (-4a) = 8a - (2a + 3a + 4a) = 8a - 9a = -a$ d. h. für die Addition mehrerer negativer Größen man ihre Summe abzieht und

8) bei ungleichartigen Zahlen man nur formell addiren oder subtrahiren kann, d. h. $2a + (3b) = 2a + 3b$; $4a + (-2b) = 4a - 2b$; $6a - (-4b) = 6a + 4b$ ist.

Die Aufgabe besteht in dem praktischen Ausführen größerer Beispiele nach den gewöhnlichen Manipulationen, wobei die Summanden unter einander gesetzt und gegenseitig reducirt werden. Für die Subtraktion schreibt man Minuend und Subtraktor horizontal unter einander, verändert die Zeichen der Glieder in letzteren und reducirt nach den Gesetzen. Die Zusätze betreffen entweder einzelne Gesetze oder Forderungen, z. B.

1) Die Summe zweier Zahlen ist größer als die Summe von

zwei anderen im Einzelnen kleineren und für $a > b$ und $c < d$ ist $a - c > b - d$.

2) Vermehrt oder vermindert man einen oder mehrere Summanden um eine oder mehr Größen, so wird auch die Summe um gleich viel vermehrt oder vermindert;

3) wird der Minuend vergrößert oder verkleinert, so wird es auch die Differenz;

4) wird der Subtraktor vergrößert oder verkleinert, so wird die Differenz um gleich viel kleiner oder größer;

5) für die Subtraktion in positiven und negativen Größen in einem Ausdrucke erhält die Differenz das Zeichen des Minuenden.

6) Produkten-Summanden werden bei gleichartigen Größen (Faktoren) wie gewöhnlich addirt oder subtrahirt.

7) Die Richtigkeit der ausgeführten Addition prüft man durch die Subtraktion und umgekehrt.

So wie die Schüler aus den arithmetischen Zeichen die Folgesätze in Worten ausdrücken, so übertragen sie diese wörtlichen Angaben in arithmetische Zeichen, beweisen die einzelnen Gesetze und erläutern die Forderungen. In beiden Fällen erhalten sie eine abwechselnd sehr lehrreiche Uebung des Verstandes und Sprachvermögens, werden sie an bestimmte und klare Ausdrücke gewöhnt und wird ihrem Geiste sehr viel Nahrung für eine zweckmäßige Ausbildung dargeboten.

Nach denselben Gesichtspunkten behandle man die Multiplikation und Division, wofür mittelst allgemeiner und genauer Erklärungen einige besondere Grundsätze sich ergeben und die Gesetze für die Beschaffenheit der Produkte und Quotienten aus positiven und negativen Größen vorerst zu beweisen sind, woraus 6 bis 8 Folgesätze sich ergeben, woran der Lehrsatz für die Multiplikation eines Produktes mit einer Zahl nebst Folgesätzen sich anschließt. Zwei Aufgaben mit ihren Zusätzen führen zum Praktischen beider Operationen. Ihnen folgen unmittelbar die Gesetze der Potentiation und Radikation ganzer Zahlen. Die Erklärungen der hiefür bestehenden Begriffe als „Dignand, Exponent, Potenz, Potenziren, Radikand, Wurzel, Potenzwurzel- und imaginäre Größe" führen zur Eintheilung dieser nach Dignanden und Radikanden, nach Exponenten und nach beiden vereinigten Rücksichten und endlich nach Bestandtheilen, zu den Operationen selbst und zu

verschiedenen Grundsätzen, welche für das Bilden der Potenzen und für die Gesetze letzterer angewendet werden und das Potenziren selbst nebst Entwickelung der Binomialformel nach dem oben berührten Ideengange einfach durchführen lassen. Die Potenzgesetze enthalten die Grundlage für das Wurzelausziehen, welches in ganzen rationalen Zahlen und Ausdrücken möglichst klar veranschaulicht und zum lebendigen Bewußtseyn der Schüler gebracht wird.

In demselben Ideengange werden die gebrochenen Zahlen behandelt; sie bieten eine Erweiterung der sechs Veränderungsarten dar und führen zu neuen Gesetzen, welche in den früheren Entwickelungen ihre Begründung finden. An ihnen jene Operationen vorzunehmen und die Gesetze nach Maßgabe der Charaktere letzterer selbstthätig zu entwickeln, ist für die Schüler ein fruchtbares Feld zu vielseitiger Entwickelung und Ausbildung des gründlichen Denkens, richtigen Urtheilens und consequenten Schließens als Hauptziel der formellen Bildung. Die Operationen selbst führen zu den Potenz-, Wurzel- und imaginären Größen, mit welchen jene vorzunehmen sind: Keine arithmetische Disciplin bietet mehr Gelegenheit zum analysirenden Vortrage dar, wie das für das Addiren und Subtrahiren der Wurzelgrößen erforderliche Reduciren, das Verfahren für die Division zusammengesetzter Wurzelgrößen-Ausdrücke, das Potenziren der Potenz- und Wurzel-Binomien oder Polynomien beweisen. Mit diesen Entwickelungen schließt sich die Lehre vom Verändern der Zahlen und das eigentliche Gebiet der analytischen Vergleichung, welche in der Combinationslehre eine Hauptrolle spielt, die für die Ausbildung des Geistes um so mehr zu beachten ist, je mehr letztere Gesichtspunkt beim Unterrichte ist und es auch seyn muß, wenn der Hauptzweck erreicht werden soll.

Das synthetische Vergleichen der Zahlen eröffnet den Schülern eine neue Sphäre der Betrachtungsweise jener, befreundet sie mittelst der Gleichungen selbst mit dem Charakter der Synthesis, veranschaulicht ihnen den Unterschied zwischen dieser und der Analysis und führt sie in denjenigen Theil der Arithmetik ein, welcher als Glanzpunkt hervortritt und die Mathematiker veranlaßte, ihn mit einem neuen, aber völlig unpassenden, Begriffe, nämlich „Algebra" zu bezeichnen, welcher weder wörtliche noch sachliche Merkmale, daher

auch gar keine bestimmte Bedeutung, keinen wissenschaftlichen Charakter, keinen sicheren Inhalt und Umfang hat, daher völlig problematisch ist und in der Arithmetik wegen dieser Unbestimmtheit gar nicht gebraucht werden sollte. Aus ihm erkennt man weder die Möglichkeit noch die Unmöglichkeit des Gegenstandes, ja er widerspricht diesem und sich selbst, führt mittelst seiner widernatürlichen Merkmale zu keiner Wahrheit, und gibt den Schülern nicht einen Anhaltspunkt für weitere und selbstständige Entwicklungen, wie dieses bei den anderen Begriffsbestimmungen der Fall ist. Er wird freilich sehr gepflegt, weil man aus ihm machen kann, was man will: allein der mathematischen Bestimmtheit entspricht er durchaus nicht, so sehr sich auch Manche hinter denselben verschanzen.

Gründliche Erklärungen des Wesens, Zweckes, der Eintheilung und Verbindungsweisen synthetischer Gleichungen und der Auflösung jener führen zu einigen Grundsätzen für die Bewahrheitung von den drei aus den Gegensätzen der Operationen sich ergebenden Lehrsätzen und Gesetzen für das Auflösen aller Gleichungen. Die Auflösung der Verbindungsarten ist einfach und bestimmt zu entwickeln; die Schüler müssen jedes Gesetz selbst aussprechen und klar erfassen, um es anwenden zu können. Eine einfache und deutliche Erklärung vom Wesen des Einrichtens, d. h. vom Entfernen aller Bruchformen einer Gleichung, des Ordnens, d. h. des Zusammenstellens aller bekannten Glieder auf der einen und der unbekannten auf der anderen Seite, und endlich des Reducirens, d. h. des Ausführens aller angedeuteten Operationen, um der Gleichung die Form $C . x = N$ d. h. Coefficient mal der Unbekannten ist gleich einer bekannten (ganzen oder gebrochenen, positiven oder negativen, einfachen oder zusammengesetzten) Zahl zu geben, woraus die Auflösung selbst, d. h. der eigentliche (absolute oder relative) Werth der Unbekannten sich ergibt, setzt die Schüler in den Stand, alle einfachen Gleichungen aufzulösen. Alle anderen Weitschweifigkeiten, welche man in den Lehrbüchern fast ohne Unterschied findet, fallen hinweg und werden durch einfache, bestimmte und überall anwendbare Gesetze ersetzt, welche man häufig erst beim Auflösen einzelner Gleichungen erörtert oder zu Stande bringt und durch vielerlei Nebensachen verdunkelt, was den Unterricht und das Verständniß erschwert und zu keinem günstigen Erfolge führt. Gleich

einfach lassen sich die verschiedenen Methoden für das Auflösen einfacher Gleichungen mit zwei oder mehr Unbekannten behandeln, wobei auf die indirekte Methode besondere Aufmerksamkeit zu richten und dieselbe mit möglicher Klarheit zu entwickeln ist. Grundsätze, worauf sie beruhen, und Gesichtspunkte für die Auflösung selbst sind klar und bestimmt anzugeben, um mit ihrer Hülfe die vorgegebenen Gleichungen aufzulösen.

An diese Entwicklungen reihen sich die quadratischen Gleichungen, damit die Theorie nicht unterbrochen und die Nebensache zur Hauptsache gemacht wird. Das Gesetz für die Auflösung der Potenzverbindung bietet den Schlüssel zur Behandlung dar, und fordert für jede rein-quadratische Gleichung die Form: „Unbekannte-Quadrat gleich einem bekannten Ausdrucke" oder $x^2 = N$, woraus die Formel $x = \pm \sqrt{N}$ als Werth jener sich ergibt. Für die unrein-quadratischen Gleichungen enthält das Quadrat des Binomiums den Gesichtspunkt zur Behandlung in so fern, als das Quadrat des zweiten Binomialtheiles d. h. das dritte Glied eines Quadrates aus der Quadrirung des halben Coefficienten des zweiten Gliedes gebildet, also $\left(x + \frac{C}{2}\right)^2 = x^2 + Cx + \frac{C^2}{4}$ und nur aus einem vollständigen Quadrate eines solchen Binomiums die Wurzel zu ziehen ist. Ist eine quadratische Gleichung gegeben, so ist sie auf Null und so zu reduciren, daß im ersten Gliede rein das Quadrat der Unbekannten, im zweiten $\pm$ Coefficient mal der Unbekannten und im dritten Gliede eine bekannte Zahl steht und zu untersuchen, ob diese drei Glieder die Eigenschaft haben, daß das erste und dritte Glied reine Quadrate sind und das zweite Glied aus dem zweifachen Produkte der Wurzeln jener Glieder besteht; in diesem Falle heißt die Gleichung eine vollständige; in jedem anderen eine unvollständige, und auf die Formel „Unbekannte-Quadrat $\pm$ Coefficient mal der Unbekannten gleich einer bekannten Zahl d. h. $U^2 \pm C \cdot U = +N$ zu bringen; nach dem obigen Gesetze, um die Wurzel ausziehen zu können, vollständig zu machen und der Werth der Unbekannten zu bestimmen. Es wird nach den Angaben: $U^2 \pm C \cdot U + \frac{C^2}{4} = \pm N + \frac{C^2}{4} = \frac{C^2 \pm 4N}{4}$ oder $U \pm \frac{C}{2} = \frac{\pm\sqrt{(C^2 \pm 4N)}}{2}$ also $U = \frac{\mp C \pm \sqrt{(C^2 \pm 4N)}}{2}$.

Die vier besonderen Fälle für die Beschaffenheit der Werthe der Unbekannten läßt der Lehrer die Schüler an einzelnen Beispielen selbst untersuchen und näher erörtern, um theils die allgemeine Form und Formel geläufig behandeln zu lernen, die Urtheilskraft zu üben, den Scharfsinn zu stärken und zu beleben und in der Auflösung der Gleichungen sowohl Gewandtheit als Fertigkeit zu erlangen. Die Schüler erkennen durch diese allgemeine Erläuterung, daß jede Gleichung, welche im ersten Theile zwei Glieder mit der Unbekannten, diese im ersten Gliede rein auf der doppelt so hohen Potenz als im zweiten Gliede und im zweiten Theile einen bekannten Ausdruck hat, den Charakter einer unrein-quadratischen Gleichung hat, wie diese zu ergänzen und aufzulösen ist. Die Entwicklung der allgemeinen Formel ist für die Schüler einfach und leicht und die Behandlung specieller Gleichungen eine freudige Beschäftigung.

Für die Gleichungen mit zwei Unbekannten ist besonders die indirekte Methode zu kultiviren, weil sie nicht allein leichter zum Ziele führt, sondern die Gleichungen auflöst, welche nach der direkten Methode kubische oder biquadratische werden und erst nach Entwicklung der Gesetze für diese auflösbar sind. Zugleich übt sie den Scharfsinn außerordentlich und trägt sie zur Weckung des Verstandes, also zur Beförderung der formellen Bildung sehr viel bei. Sie ist nicht genug zu empfehlen, weil sie jedem Mechanismus begegnet und das consequente Denken ununterbrochen in Anspruch nimmt. Das Methodische für höhere Gleichungen, wenn sie für den Schulunterricht, wenigstens in den Elementen bestimmt sind, ergibt sich aus den bisher berührten Beziehungen und ist für die praktische Gleichungslehre, d. h. für die Auflösung gegebener Aufgaben mittelst der aus ihren Bedingungen gebildeten Gleichungen um so leichter erkennbar, als hierbei bloß die Bildung der Gleichung zur Sprache kommt, welche rein Sache des Verstandes ist, also zur Uebung, Kräftigung und Gewandtheit des letzteren sehr viel beiträgt und somit die geistige Befähigung in hohem Grade befördert.

Der letzte Gesichtspunkt, unter welchem die Zahlen zu betrachten sind, betrifft das einfache und zusammengesetzte Beziehen mittelst der Verhältnisse, Proportionen, Logarithmen und Progressionen. Genaue Erklärungen von dem zählenden und messenden, subtraktiven und

divisionellen Verhältnisse zweier Zahlen, Größen, von Differenzen und Exponenten führen zu den einfachen Gesetzen der Verhältnisse und ihrer Glieder, zur Gleichheit gleichnamiger Verhältnisse, Proportion, und bereiten mittelst einiger Grundsätze das Theoretische der letzteren vor, welches in einigen Hauptlehrsätzen nebst Folgesätzen, in wenigen Aufgaben und Zusätzen behandelt und zur vollen Ueberzeugung der Lernenden gebracht wird. Dasselbe ist jetzt vollständig zu entwickeln, weil diese im Besitze aller Vorkenntnisse sind. Häufige Mißgriffe macht man in der Stellung, indem man die Disciplin entweder vor den Potenz- und Wurzelgesetzen oder vor den Gleichungen vorträgt und sie daher weder gründlich noch vollständig entwickeln kann, was gerechte Ursachen zu Klagen verschiedener Art gibt.

Die verderblichsten Mißgriffe macht man in der Stellung der Gesetze der Logarithmen. Sie stehen zwar mit den Potenzen in Verbindung, indem die Exponenten der wirklichen Potenzen zu den Logarithmen der letztern werden. Allein hiermit ist der Begriff „Logarithme" weder wörtlich noch sächlich erklärt, weil in der Reihe der formellen Potenzen einer bestimmten Zahl die Exponenten die Anzahl der Verhältnisse anzeigen, welche von der Null-, bis zu einer gewissen Potenz jener Zahl liegen, dieselben also wahre Verhältnißzähler, Zahlen von Verhältnissen, **Logarithmi**, sind, woraus ihre Eigenschaften sich ergeben und klar erhellet, daß die Anwendung ihrer Gesetze durchaus keine Veränderungsart bildet, wie manche Mathematiker meinen. Es wird weder vermehrt noch vermindert, und eine Größe durchaus mittelst keines Veränderns einer Zahl gefunden. Die Disciplin steht isolirt für sich, hängt mit dem Verhalten der Zahlen unbedingt zusammen und darf von diesem nicht getrennt werden, ohne den Zusammenhang naturwidrig zu trennen und gerechten Grund zum Tadeln zu geben.

Vorbereitende Erklärungen des Begriffes: „Logarithmen, Grundzahl, Logarithmensystem, Bestandtheile jedes Logarithmen" u. dgl. bilden den Uebergang zu den vier logarithmischen Gesetzen, zum Bestimmen der Logarithmen verschiedener Zahlarten, zur Anwendung und zum Auflösen eigentlich logarithmischer Gleichungen.

Aehnlich verhält es sich mit den Progressionen, für welche die Grundformeln auf erläuternden Erklärungen beruhen, woraus alle

übrigen Formeln mittelst der Gleichungsgesetze hervorgehen. Der synthetische Beweis für die jedesmaligen Grundformeln verursacht den Schülern keine Schwierigkeit, wenn es der Vortrag darauf absieht. Die Aufgaben für Progressionen und die Gesetze für die Berechnung der Zinseszinsen nebst den dahin gehörigen praktischen Fällen bieten den Schülern ausgedehnte, lehrreiche und gehaltvolle Uebungen dar, welche den Beschluß des arithmetischen Unterrichts an Schulen machen und viel Stoff zu praktischen Berechnungen geben, die den Verstand sehr in Anspruch nehmen und deutlich genug zu erkennen geben, was formelle Bildung ist, worin sie besteht und wodurch sie erzielt wird.

Geht der Lehrer für den Unterricht in allen diesen arithmetischen Disciplinen stets so zu Werke, daß er die das Gebiet einer jeden Disciplin bildenden Begriffe einfach und elementar zergliedert, die wesentlichen Merkmale dieser bestimmt und klar hervorhebt und hierdurch den Schülern einen leichten und faßlichen Ueberblick von jener verschafft, so wird er diese bald dahin gebracht sehen, die Verbindung jener Merkmale zu absoluten Wahrheiten aus eigener Kraft zu verwirklichen, das in ihnen schlummernde Vermögen der Selbstthätigkeit anzuregen und diese zur Behandlung der Disciplinen selbst dadurch hinzuleiten, daß er die in den Begriffszergliederungen absolut liegenden, aus ihnen unbedingt hervorgehenden Wahrheiten als unbedingt richtige, einfache, umfassende und überall anwendbare Grundsätze vorerst hinstellt, daß er auf analytischem Wege zu den Lehrsätzen in so fern gelangt, als er mittelst jener die Gründe der Entwicklung die Schüler möglichst selbst angeben, aus diesen das Gesetz des Lehrsatzes auffinden und diesen selbst aussprechen läßt. Die Schüler entwickeln z. B. $3a + 2a = a + a + a + a + a = 5a$ und sehen, daß die Summe der Coefficienten auch 5 gibt, also für die Addition gleichartiger Zahlen die Coefficienten addirt werden; eben so $6a^2 + 5a^3 = 6 . 5 . a . a \times a . a . a = 30a^5$ und sehen, daß die Summe der Exponenten $2 + 3 = 5$ ist, also für die Multiplication gleichartiger Potenzen die Coefficienten multiplicirt, die Exponenten aber addirt werden u. dgl. Diese Lehrsätze sprechen sie selbst aus, betrachten sie als selbst gefundene Wahrheiten, als ihr Eigenthum, und befreunden sich eben darum innigst mit denselben, worin für sie die Fähigkeit aufkeimt, sicher und leicht in die Wissen-

ſchaft einzugehen, mit Feſtigkeit und Selbſtvertrauen vorwärts zu ſchreiten, die Liebe zu jener immer mehr zu beleben und allen Erwartungen wegen des Erfolges des Unterrichtes zu entſprechen. Auf dieſem Wege wird der Verſtand geweckt, die Urtheilskraft geübt, das Schlußvermögen geſichert und das geſammte geiſtige Element der Schüler in hohem Grade entwickelt. Hierin liegt die Bedeutung der formellen (nicht formalen) Bildung; hierin veröffentlicht ſich das Ziel alles Unterrichtes, die formelle Ausbildung des Geiſtes; hierin findet jeder Denkende und Sachverſtändige eine umfaſſende Definition der formellen Entwicklung, welche im zweiten Artikel aus der Geometrie näher belegt werden wird.

Aſchaffenburg.

Prof. Dr. Reuter.

2.

Die mathematische Geographie als Lehrwissenschaft.

Nachdem die physische Geographie ein so bedeutendes Feld in der Schule gewonnen hat, werden bereits von mehreren Seiten Versuche gemacht, auch die mathematische zu dem Rang eines selbstständigen und wesentlichen Unterrichtszweiges in den Mittelschulen zu erheben. Die Schwierigkeiten, welche diesem Unterricht entgegenstehen, sind um so größer, als derselbe die Grundlage für den übrigen geographischen Unterricht bilden soll, während er doch selbst viel schwierigere Dinge voraussetzt, als die übrigen Theile der nämlichen Wissenschaft. Dieß hat zu einer Theilung des Faches geführt, nach welcher zur Einleitung in die Geographie nur die allgemeinsten Resultate der mathematischen, in Form von Erklärungen, gegeben werden, die eigentliche Wissenschaft davon aber an das Ende des geographischen Lehrcursus verlegt und den obersten Klassen vorbehalten wird. Für die letztere Behandlung sind dann auch die besondern Lehrbücher der mathematischen Geographie (z. B. von Walch, Schmidt, Kries, Tellkampf, Streit, Brewe u. m. A.) von jeher bestimmt gewesen, und diese Vertheilung des nämlichen Unterrichtsstoffes in verschiedener Form an zwei verschiedene Altersstufen wird wohl auch jetzt noch überall herrschend seyn, wo mathematische Geographie ausführlich und in demonstrativer Weise gelehrt wird. Indessen gehen die neuesten Lehrbücher, die von Mathematikern selbst herstammen, das von Mädler und das von Berghaus, gar nicht von dieser Voraussetzung aus. Vielmehr stellen sie die mathematische Geographie in der strengsten Form der Wissenschaft voran, und bezeichnen gleichwohl ihre Lehrbücher als auch für die mittleren Klassen

bestimmt, Berghaus wenigstens für Real- und höhere Bürgerschulen. Weil nun aber die Methode in diesen Lehrbüchern geradezu die Kenntniß der sphärischen Trigonometrie voraussetzt, eine Voraussetzung, der wohl kaum die oberste Klasse eines Gymnasiums und von den Gewerbschulen in der Regel nur die eigentlichen polytechnischen Institute vollkommen entsprechen werden; so ist neuerdings dagegen die Ansicht hervorgetreten, daß in den bezeichneten Schulen die mathematische Geographie ohne Mathematik, d. h. blos eine populäre Astronomie gegeben werden solle. Diese Ansicht, deren praktischer Vertreter bereits das Diesterweg'sche Lehrbuch ist, vertheidigt mit besonders warmem Eifer Dr. Birnbaum in einem Programme des Gymnasiums in Helmstedt vom Jahr 1843, so wie auch in dieser Zeitschrift II. Heft, Seite 267 flg. Ehe wir an die specielle Prüfung seiner Gründe gehen, dürfte es zweckmäßig seyn, die Frage zuerst allgemeiner zu fassen: Ist überhaupt die mathematische Geographie ihrem weiteren Umfang nach ein nothwendiges Lehrfach für die Schule? Nach der Antwort auf diese Frage werden sich auch die Gränzen, innerhalb welcher sie in verschiedenen Anstalten und Klassen gelehrt werden soll, und ihre Methode bestimmen lassen. Die mathematische Geographie kann nothwendig seyn für ein anderes Fach in der Schule, zunächst für die physische Geographie, als Voraussetzung; oder für den allgemeinen Bildungszweck. Daß sie das erstere nicht ist, beweist die vortreffliche Geographie von Albr. v. Roon, in welcher die Vorkenntnisse aus der mathematischen Geographie wirklich auf das alleräußerste beschränkt sind. Bekanntlich ist in diesem Lehrbuch der Unterricht in drei Curse abgetheilt: dem ersten Curs sind blos allgemeine Erläuterungen geographischer Punkte und Linien, hauptsächlich der Dimensionen des Erdglobus vorangeschickt; im Eingang zum zweiten Cursus werden dieselben ergänzt und erweitert, doch nicht so, daß es zu irgend einer Darstellung oder Demonstration käme; die Versinnlichung wird vielmehr ausdrücklich dem Lehrer überlassen, und man kann nicht sagen, daß dadurch die folgende Entwicklung der physikalischen Verhältnisse des Erdkörpers in Nachtheil komme. Etwas ganz anderes ist es, wenn die mathematische Geographie als Anwendung der Mathematik betrachtet wird. Unter diesem Gesichtspunkte muß sie in denjenigen Anstalten, in

welchen der mathematiſche Unterricht vorherrſcht, oder doch ein Hauptfach bildet, um ſo mehr für ein unentbehrliches Fach erklärt werden, als ſie mit der Phyſik und etwa der beſchreibenden Geometrie die einzigen Fächer ausmacht, die von angewandter Mathematik in Schulen vorkommen. Dabei ſoll nicht verkannt werden, daß dieſe Wiſſenſchaft vermöge der Abſtraction vom ſinnlichen Schein und vermöge der reinen Intuition, die ſie erfordert, ganz beſonders geeignet iſt, einem den Kopf zurechtzuſetzen. Dieſe gänzliche Umkehrung der ſcheinbaren Verhältniſſe von Größe, Entfernung und Bewegung der Weltkörper, die ſich durch die Gewohnheit der täglichen Anſchauung der gewöhnlichen Vorſtellungsweiſe tief eingeprägt haben, dieſe Vernichtung des Scheins, die der Einfalt ſo zu ſagen das Brett unter den Füßen wegzieht, wirkt mächtig auf die Entwicklung des Denkens überhaupt. Doch damit kommen wir ſchon auf die zweite Frage, ob dieſer Unterricht für den allgemeinen Bildungszweck der Schule nothwendig ſey. Und gewiß kann ihr ein weſentlich bildender Einfluß nach dem Obigen nicht abgeſprochen werden; nur fragt ſich's, ob ſich dieſer Zweck nicht auch durch bloße Darſtellung und populäre Verſinnlichung der Reſultate erreichen läßt, ohne die Sache zum Gegenſtand eines ausführlichen Unterrichts zu machen. Die Erfahrung ſcheint wenigſtens dafür zu ſprechen, ſofern es doch eine große Anzahl gebildeter Leute gibt, die die populäre Vorſtellung vom Lauf der Sonne ꝛc. abgelegt haben, ohne mathematiſche Geographie zu verſtehen. Dagegen läßt ſich aber, was den Zweck der höhern Schule betrifft, einwenden, daß es auch manche Gebildete gibt, die kein Latein und Griechiſch verſtehen, und denen die Mathematik vollends ein böhmiſches Dorf iſt; daß alſo die Conſequenz aus jener Erfahrung etwas zu weit in die Schulen eingriffe. Der Bildungszweck der Schule darf nicht nach demjenigen bemeſſen werden, was die Gebildeten der Mehrzahl nach verſtehen oder nicht verſtehen; von dem, was in der Schule gelehrt wird, ſoll derjenige, welcher ſie verläßt, ſich ſelbſt Rechenſchaft geben können, er ſoll ſich der Gründe bewußt ſeyn, warum es ſo iſt. Daraus ergibt ſich, daß wenn der Schüler der humaniſtiſchen oder Realſchule die Reſultate der mathematiſchen Geographie kennen muß, er auch die Gründe davon wiſſen, und man dieſe ihm vorlegen muß. Nun kommt freilich Alles auf

die Art der Darstellung dieser Gründe an, und wir ständen damit wieder auf dem ersten Punkt der Schwierigkeiten, etwas erklären zu sollen, wozu die Mittel der Erklärung dem Schüler noch nicht gegeben sind. Allein es handelt sich hier doch nur von Darstellung räumlicher Verhältnisse, nicht um die analytische Auffindung ihrer Gesetze. Auch zu jener ist Mathematik nöthig, aber es reicht eine mathematische Disciplin dazu aus, welche auf gelehrten Schulen sowohl als auf technischen dem höheren Unterricht in der mathematischen Geographie weit vorausgeht, die Geometrie. Anstatt also die Mathematik ganz aus der mathematischen Geographie zu verabschieden, werden wir vielmehr eine rein geometrische Darstellung der Hauptsätze dieser Wissenschaft haben und daneben die eigentliche mathematische Geographie mit Hülfe der Trigonometrie. Die letztere wird um so mehr in den Bereich der höheren Gewerb- oder polytechnischen Schule fallen, als die diesen zugehörige sphärische Trigonometrie ohnehin ihre wichtigsten Aufgaben, z. B. die Berechnung des Excesses (des Ueberschusses über 2R) eines sphärischen Dreiecks, der geodätischen Linie ꝛc., aus der mathematischen Geographie nimmt. Wir werden weiter unten sehen, wie diese beiden Behandlungsarten nach Umfang und Methode sich genauer unterscheiden, und gehen jetzt näher auf den Inhalt des Helmstedter Programmes ein. Wollen wir denselben unter bestimmte Gesichtspunkte bringen, so handelt es sich um das Was? um das Wie? und um das von Wem? es gelehrt werden soll. Der Verfasser erklärt gleich zu Anfang, die Astronomie eigne sich ganz vorzugsweise zum Bildungsmittel für die Jugend auf Schulen; er bezeichnet es als einen Mangel, daß dieselbe nicht allgemein auf Schulen als Lehrgegenstand eingeführt sey, und preist vornen und hinten das Lehrbuch von Diesterweg als ein vollendetes Muster in der Auswahl und Darstellung des Wissenswürdigen aus der Astronomie. Dennoch scheint es uns, daß der Verfasser mit sich selbst über diesen letzteren Punkt nicht ganz im Reinen gewesen sey, wenn er Seite 17 bemerkt: „In der Behandlungsweise des Einzelnen dürften aber mathematische Beweise besser nicht so streng wie dort vermieden werden. So meisterhaft, so allgemein verständlich und überzeugend auch die Diesterweg'schen Beweise durch Induction und Analogie in der That sind, so bleiben sie doch immer nur Nothbehelf bei der

Unmöglichkeit einer gründlichen Durchführung. Und es wäre ein gar nicht zu rechtfertigender Verstoß gegen die Wissenschaft selbst, wenn man bestimmen wollte, daß der auf gut organisirten Gymnasien durch alle Klassen bis **Prima** und **Selecta** hinauf mit redlichem Fleiße begründete und eingesammelte Schatz von mathematischen Kenntnissen ganz unberücksichtigt bleiben, und eine so herrliche, auf Schulen so selten dargebotene Gelegenheit, den praktischen Werth der Mathematik ins Licht zu stellen, ungenützt vorübergehen sollte." Und wenn der Verfasser neben diesem Lehrbuch dem Lehrer zu wiederholten Malen andere rein mathematische Lehrbücher, wie das von Kries, Brewer, Meier ꝛc. dringend empfiehlt, so scheint er auch über das Was noch mit sich selbst im Streit zu seyn, da diese Lehrbücher nichts weniger als populäre Astronomie, sondern ausschließlich mathematische Geographie, d. h. wissenschaftliche Darstellung des Erdkörpers als Größe, seyn wollen und sind. Der Verfasser macht sich selbst zwei bedeutende Einwendungen gegen die Einführung der Astronomie: 1) die Schwierigkeit der Auswahl aus dem „unendlich weiten und fast überall gleich wichtigen" Gebiet der Astronomie; 2) die Abneigung unserer Zeit gegen die Einführung eines jeden neuen Schulpensums. Die erstere beseitigt er etwas zu leicht mit der Berufung darauf, daß man in der Schule von jedem Lehrgegenstand immer nur einen guten Anfang, eine sichere Grundlage legen will. Damit ist ja eben jene populäre Astronomie nicht zufrieden, sie will nicht die Grundlagen, die Elemente, sondern die höchsten Spitzen der Wissenschaft, sie will die Früchte pflücken, ohne den Baum zu pflanzen. Es ist eine offenbare Verwechselung der Begriffe, wenn der Verfasser gleich nachher „eine bündige, allgemein faßliche Belehrung im Einzelnen und leichte Uebersichtlichkeit im Ganzen" für gleichbedeutend hält mit der „sicheren Grundlage für die Wissenschaft", die der wahre Schulzweck ist. Jene führt zu dem encyclopädischen Wissen, welches allerdings die gegenwärtige Zeitbildung anstrebt; aber gerade diesem Streben muß die Schule durch Gründlichkeit und Stätigkeit ihres Unterrichts das Gleichgewicht halten. Nicht Alles, was zur Aufklärung gehört, fällt eben damit auch in den Kreis der Schulbildung. Denn, was die allgemeine Bildung betrifft, so könnte mit demselben Recht, wie die

Aſtronomie, demnächſt auch die Chemie und andere Zweige der Naturwiſſenſchaft auftreten und das Bürgerrecht in der Schule anſprechen. Daß es in kurzer Zeit zur Bildung gehören wird, von dieſen Wiſſenſchaften wenigſtens die weſentlichen Reſultate genauer zu kennen, iſt unbeſtreitbar; aber für dieſen Zweck beſteht eine andere Anſtalt, als die Schule; es iſt eben die populäre, die encyclopädiſche Literatur, die Schriftſtellerei für die Gebildeten aller Stände ꝛc., welche die Aufgabe hat, die Wiſſenſchaften zum Gemeingut zu machen, und die in ihrem Rechte bleiben ſoll. Aber um ſo weniger hat die Schule nöthig, in der Beſtimmung ihrer Zwecke auf jenes angebliche Bedürfniß Rückſicht zu nehmen. Alſo wenn es auch mit der Leichtigkeit der Auswahl des Materials für die populäre Aſtronomie ſeine Richtigkeit hätte, ſo würde eben dieſe Auswahl dem Schulzweck nicht entſprechen. Aber auch jene Leichtigkeit kann man nicht unbedingt zugeben, ſofern gerade die intereſſanteſten Gegenſtände der Aſtronomie, die Störungen der Weltkörper (die periodiſchen und ſynodiſchen), nicht aufgenommen werden können, ohne dieſe aber eine ſo einflußreiche Erſcheinung wie die Präceſſion der Nachtgleichen nicht erklärt werden kann. Und ſo wird es immer eine mangelhafte Aſtronomie bleiben, was man in den Schulen treiben könnte. — Eben ſo leicht wie die Schwierigkeit der Auswahl nimmt der Verfaſſer des Programms auch das andere Hinderniß, die Abneigung gegen die Vermehrung der Schulpenſen. Er erkennt zwar dieſe Abneigung als vollkommen begründet an, ſucht ihr aber dadurch auszuweichen, daß er das neue Penſum für „kein neues“ gelten läßt, ſondern nur für ein verjüngtes. „Der für die Schule paſſende Lehrſtoff der Aſtronomie fällt ganz genau mit der mathematiſchen Geographie in Eins zuſammen.“ Dieſe Behauptung ſoll theils durch einen Blick auf die neueren Lehrbücher des Faches, theils und ganz beſonders durch Dieſterweg's Schrift gerechtfertigt ſeyn. Allein zu dieſer Rechtfertigung kann höchſtens K. v. Raumers ſonſt vortreffliches Werk dienen, das neben den Vorzügen einer klaren und mathematiſch-ſtrengen Darſtellung in dieſem Theil gerade den Fehler hat, daß es die mathematiſche Erdkunde unter den Geſichtspunkt der Aſtronomie ſtellt. Die Berufung auf Dieſterweg aber iſt ein offenbarer Cirkelbeweis. Die mathematiſche Geographie bleibt bei dem Erdkörper als einer Größe ſtehen, in Beziehung auf welche die

andern Weltkörper nur als einwirkende Kräfte betrachtet werden; die populäre Astronomie aber geht vom Sonnensystem aus und ordnet die Verhältnisse der Erde diesem unter. Das ist der Unterschied. So lehrt namentlich das Kries'sche Lehrbuch, das unter den älteren zu den besten dieser Art gehört, wo nicht das beste selbst ist, von den übrigen Weltkörpern gar nichts; es beschränkt sich rein auf die Erde. Und was die Methode betrifft, so kann man auch von diesem Buch nicht sagen, daß es „von Mathematik so wenig gebrauche, „als man in unseren Tagen auf jeder guten Volksschule als voll„kommmen begründet annehmen darf." Vielmehr setzt es durchgängig die Trigonometrie voraus (schon in der Berechnung der Weite des scheinbaren Horizonts, der Tagbogen ꝛc.), und das achte Kapitel „von der sphäroidischen Gestalt der Erde" enthält nothwendigerweise lauter Rechnungen mit trigonometrischen Functionen. Allein nicht blos diese, sondern alle Hülfe der Mathematik will die neue Methode von sich weisen. Alles soll durch Induction und Analogie bewiesen werden. Hören wir den Meister selbst (Lehrb. S. 117): „Die alte, verkehrte Methode war die synthetische, darum lernten die Schüler nichts, hörten leere Wortschälle und verdummten. Man verpflanzte den Schüler in die Sonne und sagte ihm, wie von da aus die Welt aussehe, oder zeigte ihm ohne Vorbereitung die Erscheinungen an einem hölzernen Globus. Daß er dadurch nicht lernte, sich die Sache selbst vorzustellen, beweist der Umstand, daß er sich dieselbe nicht ohne die Zeichnung an der Tafel, nicht ohne den Globus denken konnte. Wie sehr von dieser fehlerhaften Manier die Weise, die wir eingeschlagen, abweicht, liegt dem Leser vor Augen." Herr D. glaubt also wirklich, seine Schüler haben die Vorstellung von der Sache selbst, wenn er ihnen vorrechnet: Durchmesser der Erdbahn 2 . 21 Millionen = 42 Millionen, folglich Umkreis = 3,14 . 42 Mill. = 132 Millionen Meilen, wo sie schon bei einer Million nichts denken? Oder wenn er die Geschwindigkeit an Dampfwagen, dann an Kanonenkugeln, am Schall u. s. w. veranschaulichen will? Oder wenn er sie eine so und so große Masse von Erdbällen zusammendenken läßt, um die Größe der Sonne sich vorzustellen? Das Alles ist rein unnütz, weil die Vorstellung an diese Massen und Verhältnisse gar nicht hinreicht, und zuletzt nichts hat als eine leere

Zahl. Die Vorstellung von der Wirklichkeit der astronomischen Größen hat Niemand, weil er keine Anschauung davon haben kann und durch den Schein beständig für sein Besserwissen Lügen gestraft wird. Auch Herr Diesterweg hat sie nicht; nicht einmal die von seiner eigenen Rotation. Es ist alles nur formelle Vorstellung, und darum ganz gleichgültig, ob am Globus oder am Himmel abstrahirt. Oder auch nicht gleichgültig, weil es im letzteren Fall nicht einmal zu einer formell haftenden Vorstellung kommt. Es müßte denn das die „Vorstellung der Sache selbst" seyn, daß man dem Schüler zuruft: „Nicht, was du siehst, oder zu sehen meinst, ist; die Sterne drehen sich nicht um dich herum, du drehst dich. Es ist ein großer, kühner Gedanke. Die Bewegung jener ist nur Schein, deine eigene Bewegung ist Wirklichkeit!" und zu dieser Versicherung dann einige der Beweise nachbringt, welche die wissenschaftliche Geographie an die Hand gibt; — oder wenn man ihm zuerst die Unmöglichkeit vormalt, die Erde, diesen Koloß, auszumessen, und dann unversehens die Thatsache hinwirft: so und so groß ist sie! Ist etwa Dies der Weg des analytischen Verfahrens? So weit verfährt auch die alte Manier analytisch, als sie ebenfalls von der Erscheinung ausgeht, nur gibt sie ohne Umschweif die Erklärung. Um die reelle Vorstellung handelt sich's auch gar nicht, sondern um den Begriff, die Erkenntniß der bloßen Verhältnisse, die als solche immer ein formelles Wissen ist, dem die Erfahrung und die tägliche Wahrnehmung sogar beharrlich widerspricht. Kann somit die neue Form unserer Wissenschaft auch in Beziehung auf das Wie? (die Methode) den Anforderungen der Schule nicht genügen, so kommt der Verfasser des Programms vollends auf Dasselbe zurück, was wir oben aufgestellt haben, wenn er in Bezug auf die Einreihung derselben unter die übrigen Fächer sagt (S. 12): „Die mathematische Geographie ist aller andern Geographie nicht untergeordnet, nicht einmal nebengeordnet, sondern übergeordnet. Man will hier die allgemeinen Verhältnisse der Erde zu ihren einzelnen Theilen und zum ganzen Weltall ins Licht stellen: dazu gehört ein Verstand, eine Einbildungskraft, ein Wissen, wie es bei dem Anfänger der Geographie unmöglich vorauszusetzen ist. Das Resultat ist (S. 15), daß der mathematischen Geographie auf Schulen der späteste Platz

im Gesammtunterricht der Geographie angewiesen werden muß. Bei diesem Unterricht sollten immer nur junge Leute auf der letzten Stufe geistiger Bildung einer Schule vorausgesetzt werden, Köpfe, welche das übrige geographische Pensum durchgemacht, die sich in Naturgeschichte, Physik und Mathematik ebenfalls tüchtige Hülfskenntnisse erworben haben und an ernstes Denken gewöhnt sind." Dabei ist auch der Verfasser einverstanden, daß dadurch eine Einleitung in die Geographie, bestehend aus Erläuterungen der allgemeinsten Begriffe aus dem mathematischen Theile derselben nicht ausgeschlossen, sondern sogar vorausgesetzt werde.

Vollkommen einverstanden sind wir endlich mit dem Verfasser über die Frage: von Wem dieser Unterricht zu ertheilen sey. Es ist ganz natürlich, daß dieses mathematische Fach dem Mathematiker vindicirt werde, und wir wissen nichts von dem Mißtrauen und Argwohn gegen den Mathematiker, das dem Verfasser so viel zu schaffen macht. Wo es der Schule an einem solchen Manne fehlt, da fehlt ihr eben auch das Fach, und sie ist unvollständig besetzt. Damit soll übrigens nicht gesagt seyn, daß nicht auch ein anderer Lehrer, der nicht gerade für den mathematischen Unterricht angestellt ist, aber eine besondere Vorliebe für diesen Zweig hat, die mathematische Geographie im eigentlichen Sinne mit Erfolg dociren könne. Um so weniger aber ist einzusehen, warum die Mathematik aus diesem Unterricht ausgeschlossen seyn soll, wenn doch derselbe ausschließlich dem Mathematiker und auf den Schluß des mathematischen Cursus vorbehalten wird.

Was nun insbesondere das Diesterweg'sche Buch betrifft, von welchem jedoch auch der Verfasser (S. 23) sagt: daß der Gebrauch desselben in der Hand des Schülers sich hauptsächlich nur zur häuslichen Vorbereitung auf die Unterrichtsstunden eigne, so wie zur selbstständigen Wiederholung und Bearbeitung der von dem Lehrer durchgenommenen Gegenstände; so verkennen wir den Werth und die Brauchbarkeit desselben für seinen Zweck keineswegs, nur können wir nicht verhehlen, daß uns die Form der Darstellung nicht zusagt. Man sieht darin beständig den Schulmeister vor sich mit seinem Merkt's! Begriffen? Nun aufgepaßt! Solche Interjectionen sind dem Lehrer in der Schule nicht zu verargen, so lang den Schüler

der Gegenstand nicht durch sich selbst fesselt. Aber den Unterricht im Buche mit Disciplin vermischen, das ist nichts anderes als Pedanterie, und wird vollends zur Abgeschmacktheit, wenn sie sich in ein Pathos verliert und von „Seyn oder Nichtseyn" spricht. Dieß schadet nicht nur dem Buche, sondern auch der Sache, und macht jenes für den Gymnasialunterricht geradezu unbrauchbar. Doch Herr Diesterweg schreibt ja „vorzüglich" für Schulmeister (Lehrb. S. 117 und sonst). Für das Bedürfniß der Schullehrer-Seminarien, Bürger- und Volksschulen möchte übrigens auch das ebenfalls populäre, kurz und in ganz schlichter Form abgefaßte Lehrbuch der „allgemeinen Erdbeschreibung" von Günther (Sondershausen, 1837), welches überdieß auch eine zweckmäßige Erklärung des Kalenders enthält, noch genügen. Wir können nicht glauben, daß hier die Weitschweifigkeit und die beständige Wiederholung mit ihrem oben bezeichneten Gefolge eher angelegt sey.

Ich bin nun meinem Versprechen gemäß noch schuldig, den Unterschied anzugeben zwischen der blos geometrischen und der trigonometrischen Behandlungsart der mathematischen Geographie. Es gibt bekanntlich auch in diesem mathematischen Fache eine synthetische und eine analytische Methode: nach der ersteren und zwar genau nach dem Muster der Euclidischen Elemente ist das ausführliche Lehrbuch von Schmidt (1811) bearbeitet. Dieser Gang ist aber viel zu umständlich und abgesehen von der Zeit, die er erfordert, viel zu ermüdend, um jetzt noch in der Schule eingeschlagen zu werden. Ein Muster von geometrischer Darstellung astronomischer Lehren ist dagegen Bohnenberger's Astronomie (Tübingen, 1811), gewiß jetzt noch ein classisches Werk. Sämmtliche Paragraphen desselben, die mit größerer Schrift gedruckt sind, enthalten blos geometrische Constructionen und setzen nicht mehr als die Kenntniß der Euclidischen Elemente und der drei ersten Bücher von Simsons Kegelschnitten (übersetzt von Camerer) voraus. Man darf zuversichtlich behaupten, daß die Lehren der mathematischen Geographie für die Schule sich mit bloßer Voraussetzung der Lehren vom Kreise (Geometrie) und der allgemeinsten und bekanntesten Formeln aus der Kugelberechnung (Stereometrie) systematisch darstellen lassen. Freilich muß man dann auch von vorherein mathematisch verfahren, und z. B. von dem

hergebrachten Beweis für die Kugelstalt der Erde aus dem kreisförmigen Horizont abstrahiren. Was ist der Horizont? Die Gränze der Himmelshalbkugel auf der Erde. Aber diese Halbkugel ist ja nur eine optische Täuschung, oder sie existirt nur für Diejenigen, welche, mit Aristophanes zu reden, die Welt für einen Backofen ansehen. Wie diese Form nur daher entsteht, daß das Auge im freien Raum überallhin gleichweit reicht und in der überallhin gleichweit entfernten Gränze eine Wölbung anschaut, so könnte auch die Kreisform des Horizonts nur eine optische Täuschung seyn, und wir würden auf einer unendlichen Ebene in jedem Punkt dieselbe Erscheinung haben. Etwas Anderes ist es mit der Beobachtung, daß der Horizont mit der Erhöhung des Standpunkts, auch abgesehen von der Wegräumung der Hindernisse, sich erweitert. Wiewohl auch dieß bei der unbedeutenden Krümmung der Erdoberfläche auf eine Sehweite von einigen Meilen noch kein auffallender Beweis ist. Und doch geht man wegen der angeblichen Augenscheinlichkeit von diesen Beweisen aus. Das aber ist richtig, die Gestalt der Erde muß zuerst ausgemittelt seyn, und dieß geschieht wohl am besten, wenn man sogleich von dem Aufsteigen und Sinken der Sterne bei einer Bewegung des Beobachters in der Richtung des Meridians ausgeht. Versteht sich, daß die nöthige Erklärung von Horizont, Meridian, Höhe ꝛc. und selbst die Auflösung jener optischen Täuschung und die Erklärung, warum sie ihrem Gebrauch als Mittel der Beobachtung und Messung keinen Eintrag thut, vorangegangen ist *). Daß nun ferner Polhöhe = Breite, dieß zu beweisen, ist eine rein geometrische Aufgabe; ebenso die Uebertragung der Grade am Himmelsmeridian auf die Erde, und die Bestimmung der Mittagslinie. Namentlich aber läßt sich

*) Die ganze Einleitung in die vorausgegangene Geographie braucht dafür außer der Erklärung der Dimensionen des Globus und der Landcharten nichts zu enthalten als die vier Sätze:

1) die Erde ist eine Kugel;
2) sie dreht sich von Abend gegen Morgen um ihre Axe, wodurch Tag und Nacht entsteht;
3) sie bewegt sich in 365¼ Tagen um die Sonne; das Jahr;
4) durch diese Bewegung im Kreise, wobei die Lage der Axe sich gleich bleibt, wird der Stand der Sonne (viermal) verändert; die vier Jahreszeiten.

durch Construction für die Mittagshöhe der Sonne auf einen gegebenen Tag und Ort eine bequeme Formel finden: nämlich $H = 90° - (B \pm \delta)$. B ist Breite des Orts, δ Declination der Sonne; + bei ungleichnamiger, — bei gleichnamiger δ. Kommt es aber dann auf die Bestimmung der Größe des Körpers an, so läßt sich die ganze Operation der Gradmessung geometrisch darstellen. Dieß hat schon Bohnenberger gethan. Man vergleiche §. 134 seiner Astronomie, wo die Snellius'sche Methode ohne alle trigonometrische Function erklärt ist, und dagegen Berghaus Grundriß §. 7, 7. Das Uebrige ergibt sich durch einfache Rechnung mit den Formeln der Kugelberechnung, in welchen π blos erklärt zu werden braucht, was jedem Schüler einleuchtet. Was sodann die Entdeckung der Abplattung betrifft, so fehlt es hier in allen Lehrbüchern, die ich kenne, an der gehörigen Verdeutlichung durch Construction, und der Schüler kommt leicht zu dem Irrthum, daß die Grade an dem abgeplatteten Theil eines Sphäroids wirklich größer seyen. Sie sind es, sofern sie nach dem Krümmungshalbmesser bestimmt werden, während sie nach dem Centriwinkel (durch Radien des Sphäroids abgetheilt) im Gegentheil kleiner sind, als an dem erhöhten Theil (hier am Aequator). Es ist also eine doppelte Zeichnung nöthig: eine, in welcher die verschiedenen Krümmungshalbmesser dargestellt sind; eine andere, worin die Radien unter gleichen Winkeln vom Mittelpunkt des Sphäroids an die Peripherie gehen. Die erstere stellt dar, warum unter Voraussetzung der gleichen Eintheilung des Himmelsmeridians doch die Grade gegen den Pol hin größer gefunden werden, während die letztere das richtige Verhältniß der sphäroidischen Gestalt vor Augen legt. Die schwierigste Parthie ist nun die Ermittlung der Abplattung selbst, oder des Verhältnisses der Are zum Durchmesser des Aequators, und man könnte meinen, es lasse sich hier ohne trigonometrische Berechnung blos die Thatsache angeben. Doch läßt sich dem Schüler auch ohne dieses Mittel verdeutlichen, wie man zu diesem Resultat gelangt, sofern der wesentliche Coefficient der Cosinus der Breite ist. Die Abnahme desselben läßt sich durch Zeichnung veranschaulichen, und wie man davon aus auf die Länge der Are schließt, begreift wenigstens im Allgemeinen der Schüler, der die Proportion der Dreiecke kennt. Nur auf's

Begreifen der Möglichkeit dieser Operationen kommt es an, nicht auf die Ausführung. Eine besonders hülfreiche Construction, die auch durch zwei Stäbe versinnlicht werden kann, gibt es ferner noch für die Erklärung der verschiedenen Lagen der Erde gegen die Sonne, wenn man sie auf den Winkel reducirt, den der Radius-Vector mit der Erdaxe macht. Eben so einleuchtend als behältlich ist vermöge seiner Einfachheit der Satz: Aequinoctium tritt ein, wenn der Radiusvector mit der Axe einen rechten Winkel macht. Daß dies während Einer Revolution nur zweimal möglich ist, wird selbst durch die Zeichnung, weil die Axe immer sich selbst parallel bleibt, sogleich klar. Nimmt man nun aber eine allmäliche Bewegung der Pole um einen festen Punkt dazu, so läßt sich an der nämlichen Figur zeigen, wie die senkrechte Stellung der Axe darum etwas früher eintritt, und deßwegen dann der Aequinoctionalpunkt von dem hinter der Sonne stehenden Sternbild etwas zurückweicht, und man hat die scheinbare Präcession der Fixsterne. Auch das endlich läßt sich durch geometrische Construction völlig klar machen, daß durch jene Bewegung der Erdaxe um die Axe der Ekliptik, durch welche die Präcession der Nachtgleichen bewirkt wird, abgesehen von der Nutation die Schiefe der Ekliptik nicht verändert wird, wie man bei Littrow sieht (die Wunder des Himmels 2te Aufl. S. 234 §. 194), und ebenso, warum die Erde dem Aphelium zu langsamer gehen muß, von demselben weg aber schneller, dadurch daß die Centripetalkraft (dargestellt durch den Radius-Vector) im ersten Fall in entgegengesetzter Richtung der Bahn wirkt, im zweiten aber in gleicher, wie die Centrifugalkraft (dargestellt durch die Tangente); wenn gleich damit die Ursache der elliptischen Bahn noch nicht erklärt ist. Aber auch diese macht Littrow auf einfache Weise deutlich (a. a. O. S. 573). Ich brauche diese Beispiele nicht weiter fortzusetzen, um meine Ansicht von der Sache zu erklären, aber den Wunsch möchte ich anschließen, daß es einem Mathematiker gefallen möchte, die Geographie auf diese Art für die Schule zu bearbeiten.

Für Anstalten mit vollständiger Klassenzahl kann freilich noch mehr erwartet und gegeben werden; namentlich läßt sich die Trigonometrie, so weit sie nöthig ist, als Einleitung dazu voranschicken, wie dieß in einigen gelehrten Anstalten geschieht, oder dem Plan

nach geschehen sollte. Doch ist der Gewinn dem Zeitaufwand nicht so sehr entsprechend, daß man es unbedingt fordern dürfte. Jedenfalls aber ist die mathematische Geographie in ihrer vollen Ausstattung mit allen Mitteln nicht blos eine Wissenschaft, sondern in ihrem praktischen Theil, der Projectionslehre ꝛc., auch eine Kunst, und als solche gehört sie blos in reintechnische Anstalten, für die sich dann auch ein Lehrbuch wie der Grundriß von Berghaus (im 1sten Buch) vorzüglich eignet, obgleich ihm der Verfasser eine andere Bestimmung gegeben hat. Dem Director einer „geographischen Kunstschule" konnte es wohl begegnen, daß er die Vorkenntnisse seiner Schüler mit denen der Gymnasisten und Realschüler verwechselte.

Daß endlich zu allem dem, was wir in dem Unterricht der mathematischen Geographie begreifen, keine kostbareren Hülfsmittel, als etwa ein Globus, namentlich keine Fernröhren nöthig sind, ist von selbst klar. Gerade diese aber sind für die populäre Astronomie ein unentbehrliches Mittel, wenn sie etwas Bleibendes leisten soll, wenn sie auch nur eine ihrer Beschreibungen zu klarer Anschauung bringen will. Nun ist es allerdings etwas Herrliches und Erhebendes, wenn der Jüngling auch nur einmal mit bewaffneten Augen einen Blick in den gestirnten Himmel thun darf, und ganz geeignet, ernste und hohe Gedanken in ihm anzuregen. Aber das muß den glücklichen Umständen überlassen bleiben, die ihm die Gelegenheit dazu (wie Studierenden die Hochschule) von selbst anbieten. Die Schwierigkeit oder Unmöglichkeit, sie allgemein für die Schulen anzuschaffen, wird an sich schon dieser gepriesenen Reform der mathematischen Geographie den Weg in die Mittelschulen verschließen, und es wird kaum weiterer Abwehr bedürfen. Dennoch haben wir geglaubt, wenn selbst Mathematiker vom Fache ihr das Wort reden, uns dagegen aussprechen zu müssen.

Und nun zum Schlusse noch einen Vorschlag zur Güte. Allerdings braucht man bei dem obenangegebenen Verfahren keinen Schritt aus dem Hause zu thun, und thut ihn wohl auch nicht, und doch ist es so sehr nicht blos ersprießlich, sondern selbst nothwendig, daß der Schüler durch Anschauung unter freiem Himmel auf einem Höhenpunkt die Vorbegriffe und Gegenstände der mathematischen Geographie

ſich zu eigen mache. Da ließe ſich helfen. Fehlt es ſonſt an Zeit zu ſolchen Excurſionen, ſo mag es anderſeits auf Excurſionen, wofern ſie nicht etwa bedeutendere Städte, oder andere intereſſante Orte berühren, an Stoff zur Unterhaltung fehlen. Ich meine damit die Turnfahrten, beſonders auf Berge. Auch hier gibt es oft Ruhepunkte, in welchen der Lehrer ein leitendes Wort führen muß, um das Geſpräch nicht ausſchweifen zu laſſen und die Geiſter rege und friſch zu erhalten. Was wäre nun hier angelegter als die Betrachtung des Himmels mit aſtronomiſch-geographiſchen Uebungen, als: Beſtimmung der Himmelsgegenden, Beobachtung der ſcheinbaren Sonnenhöhe an der Schattenlänge (wozu der einfachſte Quadrant hinreicht); oder, bei Nacht, Beobachtung der Polhöhe, Aufſuchung der Ekliptik, des Meridians ꝛc., weil man doch nicht lehren, ſondern unterhalten will? Ebendarum müßte dieſe Beſchäftigung natürlich der freien Theilnahme überlaſſen ſeyn, es iſt aber kein Zweifel, daß die Theilnahme ziemlich allgemein und das Intereſſe für die Gegenſtände der mathematiſchen Geographie lebhaft angeregt würde. Doch es ſey nicht mehr als ein unmaßgeblicher Vorſchlag, um damit zu enden.

Schnitzer.

3.

Der Unterricht in der deutschen Sprache, besonders an Realschulen.

Die im vorigen Jahre in Stuttgart abgehaltene allgemeine Reallehrer-Versammlung hatte sich die Feststellung des Verhältnisses der Sprachen, und insbesondere der deutschen Sprache, zu den übrigen Fächern der Realschule zum Hauptgegenstand der Besprechung und Berathung gemacht, und es wurde anerkannt, auch an Realschulen müsse das humanistische Element als oberstes Princip gelten, dem Sprachunterricht gebühre deßhalb der erste Rang unter den Lehrfächern der Realschule, und alle andern Lehrgegenstände seyen so zu behandeln, daß sie kräftig mitwirken zur Bildung des Sprachvermögens, also zur Erzielung der Fertigkeit und Gewandtheit im mündlichen und schriftlichen Gedankenausdruck, so wie der richtigen und leichten Auffassung der in Rede oder Schrift mitgetheilten Gedanken Anderer, — besonders auch zur allmälichen Einführung der Schüler in die Kenntniß des Trefflichsten, was die deutsche Literatur in ihren verschiedenen Zweigen an Bildungsstoff darbietet.

Es wurde ferner ausgesprochen und zugegeben, daß für diesen Hauptzweck des deutschen Sprachunterrichts die bisherige Behandlungsart desselben im Allgemeinen wenig Ersprießliches geleistet habe; daß insbesondere die Wurst'sche Methode den Schülern zwar Kenntniß des Becker'schen Systems der deutschen Grammatik, aber keineswegs die oben bezeichnete Einsicht, Fertigkeit und Gewandtheit beibringe, und daß daher dieser sterile Weg zu verlassen, und ein

anderer, mehr auf das Verständniß und den Gebrauch der Sprache berechneter und hinwirkender einzuschlagen sey. Im weiteren Verlaufe der Verhandlungen über diesen hochwichtigen Gegenstand wurden die gegenseitigen Beziehungen des Unterrichts in der deutschen und in fremden Sprachen, vor Allem in der französischen Sprache, vorläufig erörtert und als Hauptgegenstand der Berathung für die nächste Versammlung bezeichnet, ferner die Nothwendigkeit, so wie die Art und Weise besprochen, wie jeder andere Lehrgegenstand der Realschule zugleich als Sprachbildungsmittel zu benützen sey, und endlich — nachdem über die größere oder geringere Brauchbarkeit mehrerer französischen Sprachlehren und Lesebücher gesprochen worden war — als Lehrbuch, das am meisten den Anforderungen an einen im obigen Sinne bildenden Sprachunterricht entspreche, vom Vorstande der Versammlung empfohlen: Kellner, praktischer Lehrgang für den gesammten deutschen Sprachunterricht.

Schon seit beinahe zwei Jahren damit beschäftigt, mir für den Unterricht in der deutschen Sprache, welche ich an zwei Klassen der hiesigen Realschule Schülern im Alter von 10 bis 12 (Cl. II.) und von 12 bis 14 Jahren (Cl. III.) zu ertheilen habe, einen Lehrgang zu entwerfen, der die Mitte hielte zwischen der systematisirenden Wurst'schen Sprachdenklehre und der einen eigentlichen grammatischen Unterricht in der Muttersprache fast ganz verwerfenden Anleitung von Wackernagel im 4ten Theil seines deutschen Lesebuchs, — säumte ich nicht lange, mich mit dem Kellner'schen Lehrgang nach Tendenz und Plan, Anlage und Ausführung bekannt zu machen, und ich fand, daß derselbe, was namentlich die logische und grammatische Behandlung der — nach meiner Ansicht übrigens nicht ganz glücklich gewählten — Musterstücke im 3ten und 4ten Theil anbelangt, in allen wesentlichen Punkten übereinstimmt mit der Art, wie ich seit dem Sommer 1843 den Sprachunterricht, denselben anknüpfend an den Gebrauch des deutschen Lesebuches, behandle, und in Folge deren sich mein Unterricht nicht nur einer lebendigeren, regeren Theilnahme der Schüler zu erfreuen hat, sondern bei der dieselben auch — allseitig angeregt und schon durch das Anziehende des Stoffes mehr in das Interesse des Gegenstandes gezogen — sowohl im Sprachverständniß, als in der Fertigkeit der mündlichen und schriftlichen Darstellung der

Gedanken ungleich mehr gewinnen, als bei dem früher nach der Wurſt'ſchen Sprachdenklehre ertheilten Unterricht erreicht worden iſt.

Zwar laſſen ſich auch mit dieſem mündliche und ſchriftliche Uebungen in Verbindung bringen, welche den Schüler geiſtig anregen, ihm Intereſſe für den Gegenſtand einflößen und ihn befähigen, nicht nur ein vorgelegtes Stylſtück nach Stoff und Form zu erfaſſen; ich habe auch früher auf dieſe den Sprachunterricht befruchtenden und die Sprachfertigkeit fördernden Uebungen ſtets mein Hauptaugenmerk gerichtet, und deßhalb immer die Hälfte der für den Unterricht im Deutſchen beſtimmten Zeit darauf verwendet und auch entſprechenden Erfolg erzielt. Aber auch abgeſehen davon, daß der auf dieſem Wege erlangte Gewinn ſtets ein mühſam und auf Umwegen errungener iſt, während er ſich auf direktem und für die Schüler anziehendem Wege viel leichter erreichen läßt, ſo iſt ſchon der Aufwand an Zeit, welche für das Einüben und Anwenden von Sprachregeln erfordert wird, die der von Innen heraus und durch das Auffaſſen guter Muſter Gebildete — ſeinem richtig geleiteten Sprachgefühle folgend — gleichſam unbewußt anwendet, und die zum größten Theile nach Verfluß der Schulzeit wieder vergeſſen werden, bei bloß drei für den Sprachunterricht und die ſtyliſtiſchen Uebungen ausgeſetzten wöchentlichen Stunden hoch anzuſchlagen und als bedeutender Nachtheil dieſes Verfahrens zu achten. Ferner iſt wohl zu bedenken, daß ſichs beim Unterricht in der Mutterſprache nicht — wie bei dem in fremden Sprachen — ums Erlernen derſelben durch ſtarres Regelwerk, ſondern darum handelt, das von der Natur Gegebene im Schüler zum klaren Bewußtſein zu bringen, ſeinen Ideenkreis zu erweitern, ſeine Sprache durch Vorhalten guter Beiſpiele zu berichtigen und ihn fähig zu machen, ſeine Vorſtellungen durch den rechten Ausdruck und in zuſammenhängender, geordneter Rede zu bezeichnen, aus der gegebenen Rede den Hauptgedanken herauszufinden, mit dieſem die übrigen Begriffe und Urtheile folgerichtig zu verbinden und ſo ſich das Ganze zum geiſtigen Eigenthum zu machen, über das er nach Inhalt und Form frei verfügen könne. Endlich habe ich oft genug die Erfahrung gemacht, daß bei dem genannten Verfahren der Einheit des Unterrichts oft Eintrag gethan wird, indem um der zum Voraus gegebenen grammatiſchen Form willen

logisch Zusammengehöriges nicht selten getrennt, oder ein Hauptgedanke in den Hintergrund gestellt, oder dem Inhalt eines Stylstückes überhaupt Gewalt angethan werden muß, damit er in den gegebenen Rahmen passe, wie das z. B. aus vielen Uebungsstücken der Gözinger'schen Sprachlehre ersichtlich ist.

Alle diese Gründe bestimmten mich, beim Sprachunterricht das Formenwesen — von demselben nur das zur Verständniß der Sprache und zur Verständigung über die wesentlichen Gesetze ihres Baues beibehaltend und dieß aus der Behandlung der Stylstücke ableitend, anstatt dieser voranstellend — möglichst abzustreifen, und dagegen unmittelbar auf das loszuarbeiten, was bleibenden Werth hat.

Folgende Darstellung enthält das Wesentliche des Ganges, den ich dabei eingeschlagen habe und immerhin auszubilden und nutzbringend zu machen bemüht bin. Möge sie als ein nicht werthloser Beitrag zur Hebung des Unterrichts in der Muttersprache erfunden werden und auch andere Lehrer veranlassen, ihre Ansichten und Erfahrungen in diesem wichtigen Fache öffentlich auszusprechen; und da dieser Aufsatz nur den Stoff für die 3 bis 4 letzten Schuljahre behandelt, so wäre in dieser Beziehung eine ähnliche Bearbeitung des sprachlichen Unterrichts für Schüler vom 6. bis 8. und vom 8. bis 10. Jahre besonders erwünscht.

Von den aus der ersten in die zweite Klasse eintretenden, durchschnittlich zehnjährigen Schülern glaube ich nicht zu viel zu fordern, wenn ich voraussetze: Fertigkeit im Lesen mit einigem Ausdruck und richtigem Unterscheiden verwandter Laute; von der Satzlehre — Kenntniß der Glieder des einfachen reinen und erweiterten Satzes nach ihrer Bedeutung und Beziehung auf einander, von der Wortlehre — Kenntniß der Ding-, Eigenschafts-, Zeit-, Zahl-, Umstands- und Fürwörter im Allgemeinen; — die Fähigkeit, ein Diktandum, das weder schwere Fremdwörter, noch andere minder bekannte Ausdrücke enthält, frei von sinnentstellenden Schreibfehlern zu liefern, und eine ganz einfache Erzählung oder Beschreibung nach vorhergegangener Besprechung mündlich und schriftlich wieder zu geben.

Um den früher angegebenen Zwecken des deutschen Sprachunterrichts zu genügen, unterscheide ich bei demselben drei neben einander laufende Hauptübungen:

1) Die logiſche und grammatiſche Zergliederung proſaiſcher und poetiſcher Stylſtücke, beſonders der Leſeſtücke des ſeit zwei Jahren eingeführten Mager'ſchen deutſchen Leſebuches, von dem die Schüler der zweiten Klaſſe den erſten, die der dritten Klaſſe den zweiten Kurſus in Händen haben, verbunden mit der Anleitung zum freien Wiedergeben und wörtlichen Memoriren erklärter Stylſtücke;

2) die aus der mündlichen Behandlung der Leſeſtücke ſich ergebenden ſchriftlichen Uebungen; und

3) die davon unabhängigen, die praktiſchen Zwecke des Sprachunterrichts insbeſondere fördernden, eigenen Aufſätze der Schüler.

1.

Anlangend die erklärende und auflöſende Behandlung der Leſeſtücke, ſo wird dieſer nebſt der damit verbundenen Uebung im ausdrucksvollen Leſen etwa die Hälfte der für deutſchen Sprachunterricht beſtimmten Zeit gewidmet. Gewöhnlich wird am Schluſſe einer Stunde angeſagt, was in der folgenden Lektion vorkommen ſoll, und den Schülern aufgegeben, es zu Hauſe durchzuleſen und ſich ſo vorläufig mit deſſen Inhalt bekannt zu machen, ſo wie das ihnen nach Inhalt oder Form Auffallende ſich zu merken. Den Anfang einer Lektion macht das eine Mal das Abhören gelernter Aufgaben, wobei bald jeder Schüler einen Theil der Aufgabe zu ſagen hat, bald einzelne Schüler außer der Reihe aufgefordert werden, vorzutreten und die ganze Aufgabe mit möglichſt gutem Ausdruck zu recitiren. Das Heraustreten vor den Lehrer hat den Zweck, der vielen Schülern ſo lange anklebenden und ſo ſchwer zu überwindender Blödigkeit im Vortrage längerer Rede, und zugleich dem verderblichen Einſagen entgegenzuarbeiten, und der Erfolg zeigt die Zweckmäßigkeit dieſer Maßregel, welche noch überdieß dadurch Einfluß auf die ganze Klaſſe erhält, daß die übrigen Schüler die Aufgabe haben, dem Vortrage mit Aufmerkſamkeit zu folgen, ſich Fehler des Redenden gegen den richtigen Inhalt und gute Betonung zu merken und ſie nach Beendigung des Vortrages, der in der Regel nicht unterbrochen wird, auf die vom Lehrer erhaltene Aufforderung einzeln anzugeben. — Ein ander Mal beginnt die Lektion mit der Cenſur der von mir außer der Schulzeit korrigirten Aufſätze und anderer ſtyliſtiſchen Arbeiten der Schüler; einige Arbeiten

mit bestimmter Abstufung — bald eine gelungene, bald eine mittelmäßige, bald eine mißrathene — werden ganz durchgenommen, während die übrigen Schüler die ihrige zur Vergleichung und Kenntnißnahme — theilweise Verbesserung — der von ihnen gemachten Fehler in die Hände bekommen. Wöchentlich einmal wird zuerst das Thema zum neuen Aufsatze gegeben und besprochen, und einmal etwa eine Viertelstunde zum vorläufigen Durchgehen der concipirten Arbeiten verwendet, welche bis zur nächsten Stunde ins Reinheft eingetragen werden müssen. —

Ist dieß geschehen, so folgt die Erklärung des bestimmten Stylstückes oder eines Abschnittes desselben. Es wird zuerst gelesen und zwar (besonders in der zweiten Klasse) wenigstens zweimal: das eine Mal mit fortlaufend von mir eingestreuten Bemerkungen zur Bewirkung reiner Aussprache und genauer Unterscheidung der ähnlichlautenden Vokale und der weichen und harten Mitlauter, zu richtiger Betonung der Hauptsilben und hervorgehobenen Begriffe, und zu genauer Beobachtung der Interpunktion, und blos so viel von Erklärung einzelner Begriffe und Sprachformen, als zum verständlichen und ausdrucksvollen Lesen durchaus nothwendig ist; — zum zweiten Male ohne Unterbrechung, nur etwa mit Aufforderung zum wiederholten Lesen schwierigerer Sätze oder Perioden. Nun folgt die logische Behandlung des Stylstückes, und zwar zuerst die Angabe des Hauptgedankens jedes Satzganzen, dargestellt in einem einfachen oder zusammengesetzten Satze, mit Weglassung aller Neben- und Zwischenglieder, hierauf das Abfragen des Inhaltes und die meist katechetische Erklärung der den Schülern noch unbekannten Begriffe, Kunstausdrücke und Fremdwörter, Bilder und Gleichnisse, wobei die Schüler ihre Antworten immer in vollständigen Sätzen mit Wiederholung der Frage zu geben haben (auf dieß wird überhaupt in jedem Fache, ganz besonders aber im mathematischen Unterrichte gedrungen); — an diese Erklärungen knüpfen sich nun wechselsweise folgende Uebungen:

a) bei der zweiten Klasse — Angabe des Gegentheils gegebener Begriffe, Aufsuchen gleichbedeutender Ausdrücke und Verwechselung vorkommender Bestimmungen mit andern passenden, Wiedergeben ganzer Sätze und Abschnitte mit Anwendung der vor-

gekommenen Erklärungen und Vertauschungen, Umsetzung poetischer Stücke in Prosa, Aufforderung an einzelne Schüler, das ganze Stück frei aus dem Gedächtnisse wieder zu geben;

b) bei der dritten Klasse — neben Fortsetzung und Erweiterung der wichtigeren unter den bisher aufgezählten — noch folgende Uebungen: Aufsuchen der über-, unter- und nebengeordneten Begriffe zu gegebenen, der eigentlichen und der bildlichen Bedeutung der Wörter, nebst Angabe darauf bezüglicher Sprichwörter, — der einem vorkommenden Worte synonymen Begriffe mit Angabe der Uebereinstimmung und Verschiedenheit in der Bedeutung, und Anwendung der Synonymen in Sätzen, — des logischen Zusammenhanges zusammengesetzter Urtheile als Ursache und Wirkung, Grund und Folge, Zweck und Mittel, Bedingung und Bedingtem u. s. w.; Verwandlung der höhern Schreibart, wie sie in Schönerzählungen, Schilderungen, Reden und Gedichten vorkommt, in die gewöhnliche Ausdrucksweise, — Veranlassen der Schüler, ihr eigenes Urtheil über ein gegebenes Faktum auszusprechen und zu begründen, und das erklärte Stylstück im Auszuge oder in möglichst veränderter Form wieder zu geben.

Natürlich können nicht alle diese Uebungsstufen bei einem und ebendemselben Stylstück und in derselben Lektion in Anwendung kommen; dazu reicht einestheils die Zeit nicht, anderntheils wäre es auch nicht zweckmäßig, weil eine gleichförmige Behandlung aller Lesestücke das Interesse der Schüler am Unterrichte schwächen und sie am Ende langweilen müßte, und weil das eine Stylstück mehr zu dieser, das andere mehr zu jener Uebung ungezwungen Gelegenheit darbietet; — mit gehöriger Rücksicht auf ihren innern Werth und auf das Bedürfniß der Schüler muß bald bei der einen, bald bei der andern Uebung länger verweilt, oder der Unterricht während einer Stunde ganz auf sie beschränkt werden, z. B. wenn es sich darum handelt, möglichst erschöpfend alle Bedeutungen eines Begriffes im eigentlichen Sinne, in sinnlichen Uebertragungen und in geistiger Beziehung kennen zu lehren; wenn ein bilderreiches Lesestück vor Allem die Auflösung der Bilder nöthig macht, um von den Schülern begriffen zu werden. (Stoff zu solchen Uebungen gibt: Scholz, Stylschule, 1. und 2. Kurs).

Schon die Anleitung zum logischen Verständniß eines Stylstückes macht das öftere Einstreuen grammatischer Bemerkungen z. B. über Ableitung und Zusammensetzung der Wörter, über Abhängigkeit und Regierung u. s. w. nothwendig; doch wird der sprachlichen Entwickelung — zur allmälichen Einführung der Schüler in die Kenntniß der Satzarten und ihrer Glieder, der Wortarten und ihrer Flexion und Bildung, der Regeln der Rechtschreibung und Interpunktion — immer noch im besonderen, auf die bisher beschriebenen Erklärungen und Uebungen folgenden Lektionen Rechnung getragen, wozu aber die Hälfte der früher nach der Wurst'schen Methode darauf verwendeten Zeit vollkommen hinreicht und zugleich die Schüler auf anziehenderem Wege zum Ziele führt. —

Ich richte dabei mein Augenmerk auf folgende Punkte:

a) bei der zweiten Klasse arbeite ich zunächst auf Befestigung im Erkennen der Haupt- und Nebenglieder des einfachen Satzes und ihrer gegenseitigen Beziehung auf einander, so wie auf Einsicht in den Begriff und die Arten des zusammengezogenen Satzes hin; dieß suche ich zu erreichen durch Construktion von Sätzen aus dem vorliegenden Lesestück und von ähnlichgebildeten, entweder von mir selbst gegebenen, oder von den Schülern aus schon gelernten Stylstücken, Bibelsprüchen u. s. w. angeführten Sätzen; an die Construktion knüpft sich die Angabe der in den aufgelösten Sätzen vorkommenden Wortarten, aber ohne Fortsetzung der Klassifikation bis ins Einzelnste, die Biegung der flexibeln Redetheile, abgeleitet aus dem Gebrauch der Biegungsformen in Sätzen, woraus allein ihre Bedeutung und ihr Zweck recht erkannt werden kann, und mit besonderer Rücksicht auf die am häufigsten vorkommenden Fehler im Gebrauch der Biegungsfälle der Ding-, Eigenschafts- und Fürwörter und der sie regierenden Zeit-, Eigenschafts- und Vorwörter, und die Einübung der Zeitformen und Aussageweisen — besonders der zusammengesetzten — *) der Zeitwörter, wobei ich in Absicht auf Ter-

*) Hier vorkommende Beispiele der Art sind: Sage in deinem Bruder, geh' zu die Leut', er kommt mit sammt seine Elter, von wegen dem Lohn, wegen und während fast allgemein mit dem Dativ. Man wird das Eingehen auf solche Einzelheiten nicht kleinlich finden, wenn man bedenkt, daß die Realschulen selten Schüler aus gebildeten Familien erhalten, und

minologie die lateinischen Benennungen neben den deutschen gebe (zugleich auf Bezeichnung homologer Verhältnisse in der französischen Grammatik hinweisend), so daß beide den Schülern geläufig werden. In Beziehung auf Wortbildung lernen die Schüler die Wurzeln und Stämme, Sproßformen und Zusammensetzungen unterscheiden, und besonders von den beiden letztern die Bedeutung der Vor- und Nachsilben und der Glieder eines zusammengesetzten Wortes aus der Anwendung in Sätzen erkennen, welche theils der Lehrer gibt, theils die Schüler zu suchen haben. Besondere Aufmerksamkeit endlich wird der Orthographie und Interpunktion gewidmet; schon beim Lesen eines Stückes wird — wie oben bemerkt — auf die genaue Beobachtung der Pausen und Tonzeichen, der Dehnung und Schärfung der Wörter gedrungen und auf dieselbe anzeigenden Buchstaben aufmerksam gemacht, so wie auch das strenge Anhalten der Schüler zu reiner Aussprache und scharfer Unterscheidung verwandter Laute als Beförderungsmittel des Rechtschreibens dient. Auch hier suche ich den durch fehlerhafte mundartliche Aussprache veranlaßten Fehlern hauptsächlich entgegenzuarbeiten. — Ferner wird bei abgeleiteten Wörtern auf die Abstammung hingewiesen und eine aus den im Lesestücke vorkommenden Wörtern der Art abgeleitete Regel durch analoge Beispiele befestigt, wobei ich das Anschreiben an die Wandtafel zur festen Einprägung der richtigen Schreibung durch längere und wiederholte Anschauung als besonders nothwendig und wirksam finde; dieß gilt auch von solchen Wörtern und Lauten, über deren Bezeichnung der Schreibgebrauch entscheidet, ganz besonders vom Gebrauch des k und ck, z und tz, — ſ, s, ß und ſſ. — Von Zeit zu Zeit werden die im Verlaufe mehrerer Lektionen vorgeführten Theile der Satz- und Wortlehre zusammengestellt, und die Schüler müssen der Reihe nach Beispiele dazu aus mehreren theils schon zergliederten, theils noch nicht vorgekommenen Lesestücken aufsuchen, damit sich zeige, ob weiter geschritten werden könne, oder bei einer Uebung noch länger verweilt werden müsse.

b) In der dritten Klasse werden die bisher beschriebenen

---

daß der häusliche Einfluß die Schüler während ihrer ganzen Schulzeit — die Zwecke des Unterrichts fördernd oder hemmend — begleitet.

Uebungen fortgesetzt, erweitert und die erworbenen Kenntnisse geordnet, so daß z. B. die Schüler eine klare Einsicht in das Wesen der starken, schwachen und gemischten Form der deutschen Deklination erhalten, und vor Allem den Eigenschaftswörtern die richtigen Biegungsendungen zu geben wissen, wenn mehrere mit oder ohne Artikel (Fürwort, Zahlwort) einem Dingworte vorangehen; daß sie ferner im Stande sind, die Zeitwörter der ablautenden, nicht ablautenden und gemischten Form vollständig abzuwandeln, und die Zeitformen und Aussageweisen — besonders mancher rückbezüglichen und der trennbar oder untrennbar zusammengesetzten Zeitwörter in der zusammenhängenden Rede richtig anzuwenden. Zur Uebung hierin werden in den Lesestücken vorkommende Zeitwörter der Art, die einige Schwierigkeiten darbieten, vollständig durchgenommen, und bald für sich allein, bald in einfachen oder zusammengesetzten Sätzen, und mit steter Rücksicht auf solche Formen, die oft fehlerhaft gebraucht werden, abgewandelt. Bei der Wortbildung handelt es sich hauptsächlich um das möglichst vollständige Aufstellen von Wortfamilien, um allmäliche Einleitung in geordnete und scharfbegrenzte Definitionen von Wurzel-, Stamm-, abgeleiteten und zusammengesetzten Wörtern, — letzteres eine wichtige Uebung, wodurch so oft das Verständniß der Rede bedingt ist, und die daher manchmal — wie schon oben bemerkt, der logischen Erklärung vorangehen muß.

Während bei der zweiten Klasse von der Satzlehre der einfache reine und erweiterte, und der zusammengezogene Satz vorkam, ist der dritten Klasse die Lehre vom zusammengesetzten Satze und seinen Arten, so wie die Elemente vom Periodenbau zugeschieden. Bei der Entwickelung der drei Arten von Satzverbindungen lernen die Schüler die beiordnenden Bindewörter nach ihrer Bedeutung und ihrem Gebrauche, so wie die richtige Anwendung der zwischen den einzelnen Sätzen einer Satzverbindung gebräuchlichen Zeichen kennen, und der Einübung der Satzgefüge geht die feste Begründung des Begriffes und Zweckes eines Nebensatzes, seiner Verschiedenheit vom Hauptsatze und der Art seiner Abhängigkeit von demselben voraus, während die in den Lesestücken der zweiten Klasse vorkommenden Nebensätze nur so weit berücksichtigt werden, als angegeben wird, welche Glieder des Hauptsatzes sie näher bestimmen, oder für welche sie stehen. Aus den Lese-

stücken und andern Uebungsbeispielen zu den verschiedenen Arten der Satzgefüge werden die Unterschiede der bezüglichen Fürwörter von der fragenden u. s. w., der unterordnenden Bindewörter von den beiordnenden, und ihre Aehnlichkeit in Bedeutung und Gebrauch einestheils mit Biegungsendungen, anderntheils mit Umstandswörtern und Vorwörtern entwickelt; an vorkommenden Satzkürzen und Ellipsen, welche zunächst in vollständige Sätze verwandelt werden, wird die Abkürzung der Nebensätze angeknüpft, dabei werden aber nur solche Satzkürzen weiter geübt, welche auch in der gewöhnlichen Schreibart und im Geschäftsstyle praktisch sind, während andere, z. B. zusammengesetzte Participal-Construktionen, die der gewöhnlichen Ausdrucksweise ganz fremd sind, nur so weit berücksichtigt werden, als zum Verständniß und zur Auflösung derselben nöthig ist, und damit die Schüler fähig sind, die Schönheit derselben in Schilderungen, Gedichten, Reden u. s. w. zu fassen, besonders wird auch auf französische Construktionen der Art aufmerksam gemacht, und ihre Uebereinstimmung und Verschiedenheit im Vergleiche mit der deutschen gezeigt.

In Beziehung auf den Periodenbau endlich wird mehr darauf hingearbeitet, daß die Schüler eine klare Einsicht in das Wesen der Perioden vorliegender Stylstücke erlangen, als daß ihnen alle möglichen Arten von Perioden bekannt gemacht, und viele Regeln gegeben werden, wie sie Perioden von einer bestimmten Form und Gliederzahl bilden sollen; denn ist der Verstand durch zweckmäßigen Unterricht gebildet, das Gedächtniß mit reichem Vorrathe guter poetischer und prosaischer Stylstücke versehen, und das Sprachgefühl für die Schönheiten der Darstellung durch gutgewählte Lektüre geweckt, so ist damit auch die Fähigkeit gegeben, zur Zeit der Reife und Selbstthätigkeit die Ideen des Geistes in schöner, abgerundeter Form zu geben; wenn aber ein Schüler den regen Trieb zur Fortbildung nicht aus der Schule ins Leben mitnimmt, oder durch äußere Verhältnisse daran verhindert ist, so können ihm auch die besten Regeln zur Bildung schöner Perioden Nichts helfen, und er hat mehr Nutzen, wenn er verständliche Rechnungen, Quittungen, Schuldscheine und andere Geschäftsaufsätze hat abfassen lernen, als wenn er ganze Hefte voll der zweckmäßigsten Regeln und der bestgewählten Beispiele zum Periodenbau im Kasten verschließt. —

Bei der Lehre von den Satzgefügen und Perioden werden die Schüler zugleich auf die zwischen Haupt- und Nebensatz des Satzgefüges, zwischen Vorder- und Nachsatz und deren Glieder bei mehrgliedrigen Perioden üblichen Satzzeichen aufmerksam gemacht und im rechten Gebrauche derselben, so wie in den verschiedenen Stellungen des Nebensatzes geübt.

Von den auf die bisher ausgeführte Weise logisch und grammatisch erklärten Stylstücken wird nun wöchentlich eines, oder ein Theil eines größern, zum Memoriren aufgegeben; es werden mit steter Rücksicht auf's Fortschreiten vom Leichten zum Schweren und auf allmäliche Einführung der Schüler in die verschiedenen Arten des Styls wechselsweise poetische und prosaische Stücke, und zur besondern Uebung im guten Ausdruck, so wie zur Aufmunterung auch solche den Schülern diktirte Gedichte, Lehr- und Schönbeschreibungen, geschichtliche Bruchstücke, Gespräche u. s. w. gewählt, die nicht vorher erklärt worden sind, aber nach Inhalt oder Form Aehnlichkeit mit den erklärten haben, und beim Schlusse einer Lektion von mir vorgelesen werden. Den Stoff dazu nehme ich aus: Förster's Sammlung von Gedichten, Wackernagel's Lesebuch, Mager's Lesebuch, 3ter Cursus, u. a.

2.

Was nun die Aufgaben zur schriftlichen Bearbeitung betrifft, so bietet die unter Ziffer 1 ausgeführte logische Behandlung der Stylstücke und die daran geknüpften sprachlichen Erklärungen und Uebungen zu solchen einen reichen Stoff, und die Schüler der zweiten Klasse haben deren wöchentlich zwei, im Umfange von durchschnittlich zwei Seiten, die der dritten Klasse eine von 3 bis 4 Seiten Umfang zu liefern. In der zweiten Klasse werden in gehöriger Stufenfolge und Abwechslung aufgegeben: a) zur Uebung der logischen Erklärungen: Ausziehen der Hauptgedanken eines Lesestückes und Darstellung derselben in einfachen Sätzen, anfangs mit den im Lesebuch gegebenen Worten, später mit möglichst veränderten — denselben Sinn gebenden — Ausdrücken; Wiedergeben ganzer Lesestücke in veränderter Form; Erklärung anschaulicher Ding-, Eigenschafts- und Thätigkeitsbegriffe und Anwendung derselben in Sätzen; Angabe des

Gegentheils gegebener Begriffe ohne oder mit Erklärung und Anwendung; Umsetzen poetischer Erzählungen, Fabeln und leichter Gedichte in Prosa; Zerlegen eines Lesestückes in Frage und Antwort; — b) zur Uebung der sprachlichen Behandlung der Lesestücke: Bilden von Sätzen mit gegebenen Bestimmungen und Erweiterung diktirter einfacher Sätze, so wie Aufsuchen von Sätzen mit gegebenen Nebengliedern oder bestimmter Form aus dem Lesebuch u. s. w.; Ausdruck der Sätze in der Erzähl-, Frage- und Heischeform, ebenso in der direkten und indirekten Rede und Frage bei ganzen Stylstücken; Aufgaben zur richtigen Anwendung des Zahlverhältnisses und der Biegungsfälle der Ding- und Fürwörter nach bezüglichen Eigenschafts- und Zeitwörtern und nach Vorwörtern, wechselnd mit Aufgaben zur Fehlerverbesserung, besonders auch im Gebrauche der verschiedenen Arten von Fürwörtern und der zusammengesetzten Zeitformen der Verben; Bilden von abgeleiteten und zusammengesetzten Wörtern, bald mit Erklärung, bald mit Anwendung in Sätzen verbunden; Beantwortung von Repetitionsfragen aus der Satz- und Wortlehre nach Beendigung eines Abschnittes, und etwa alle sechs Wochen ein Diktandum zur besondern Uebung der vorgekommenen Regeln der Orthographie. — Die Schüler der dritten Klasse erhalten folgende Arten stylistischer Aufgaben zu bearbeiten:

a) mit Rücksicht auf die logische Erklärung der Lesestücke — Angabe der eigentlichen und uneigentlichen Bedeutung der Begriffswörter; Eintheilung gegebener Wörter und Sätze; Erklärung synonymer Begriffe, so wie häufig vorkommender Kunstausdrücke und Fremdwörter; Beantwortung von Fragen in Beziehung auf die behandelten Lesestücke, Umarbeitung und Uebertragung derselben in andere Satzformen, besonders bilderreicher Abschnitte in die gewöhnliche Schreibart, und schwerere Aufgaben von den für die zweite Klasse bestimmten;

b) in Beziehung auf den grammatischen Unterricht: Bildung der wichtigern und schwerern Arten zusammengesetzter Sätze, wozu entweder der Stoff, oder die Form, oder Musterbeispiele gegeben werden; Aufgaben zur Verwandlung gehäufter Bestimmungen der Hauptglieder eines Satzes in Nebensätze und der Nebensätze in Satzkürzen, und umgekehrt; Auflösen mehrgliedriger Perioden mit vielen

Zwischensätzen und schwierigen Construktionen in einfache Sätze und aus diesen — Herstellung des Satzganzen in faßlicherer Form; Verbesserung versteckter Fehler gegen die richtige Verbindung und Unterordnung der Sätze in längeren Stylstücken; Anwenden der Vorwörter von ähnlicher Bedeutung, z. B. kraft, laut, vermöge, vermittelst ꝛc.; Aufsuchen der feineren Unterschiede in der Bedeutung der abgeleiteten Wörter mit verschiedenen Vor- und Nachsilben, Beantwortung von Fragen zur übersichtlichen Zusammenstellung abgehandelter Abschnitte der Sprachlehre und mit besonderer Rücksicht auf solche Theile derselben, deren Kenntniß für die Schüler von bleibendem praktischem Werthe ist.

3.

Während die bisher aufgezählten Arten schriftlicher Arbeiten sich eng anschließen an den Sprachunterricht und mehr auf die Uebung und Erprobung der Schüler im zunehmenden Sprachverständnisse und in richtiger Anwendung der grammatischen Regeln berechnet sind, so haben die eigentlichen Aufsätze den doppelten Zweck: einmal — die Schüler von der Stufe des Empfangens und Aufnehmens allmälich zu der des eigenen Erfindens zu heben, sie also zu veranlassen, sich im selbstthätigen Denken zu üben, in ihre Ideen Ordnung und Zusammenhang zu bringen und ihre Gedanken sprachrichtig und in gefälliger Form darzustellen; dann aber auch — ihnen Gelegenheit zu verschaffen, sich stufenweise Fertigkeit und Gewandtheit in Abfassung solcher schriftlichen Arbeiten anzueignen, welche das spätere bürgerliche Leben, Beruf und Amt von ihnen fordert, also in den verschiedenen Arten von Geschäftsaufsätzen, und sie zugleich mit den Regeln bekannt und vertraut zu machen, welche die Gesetze des Landes, Anstand und Sitte für den Inhalt und die Form derselben festgesetzt haben. Obgleich nun für mehrere Arten von Geschäftsaufsätzen einfache Regeln und stehende Formulare vorhanden sind, und sie der Einfachheit ihres Inhaltes wegen wohl auch schon von jüngern Schülern geliefert werden können, so halte ich es doch für zweckmäßig, sie zum größern Theile für die zwei letzten Schuljahre aufzusparen, theils weil ältere Schüler — nicht selten schon von ihren Vätern mit derartigen Arbeiten in Anspruch genommen — weit mehr Interesse

dafür haben, also auch in kürzerer Zeit den gewöhnlichen Kreis derselben durchzumachen im Stande sind, theils weil ihnen schon mehr technische Fertigkeit und Sinn für das Aeußere der Darstellung zugetraut werden kann, und ihnen aus beiden Gründen eine Sammlung selbst verfaßter Geschäftsaufsätze in doppelter Beziehung werth ist.

Betreffend die Auswahl der Themen zu Aufsätzen, deren in jeder Klasse wöchentlich einer geliefert werden muß, so vertheile ich den zu behandelnden Stoff für beide Klassen wegen des durchschnittlich zweijährigen Kursus mit jährlich einmaliger Promotion je in zwei gleichlaufenden Stufenfolgen, so daß im zweiten Jahre eines Kursus, wo jede Klasse etwa zur Hälfte aus neueingetretenen Schülern besteht, derselbe Cyklus von Aufgaben, wie im ersten Jahre, nur mit gehöriger Rücksicht auf allseitige Auffassung des zu behandelnden Gegenstandes und Erweiterung des Ideenkreises der Schüler in einer solchen Auswahl wiederkehrt, daß auch für die älteren Schüler der Reiz der Neuheit nicht fehlt und dem gedankenlosen Benützen früherer Arbeiten vorgebeugt ist. Ich benutze zu dieser Auswahl Scholz, Stylschule, I. und II. Kurs, — Falkmann, stylistisches Elementarbuch und Rhetorik, Bormanns und Nehms Handbücher der Stylübungen, — das Mager'sche und Wackernagel'sche Lesebuch, und seit Kurzem auch: Nitsert, Lehre vom deutschen Styl ꝛc., und lasse folgende Arten von Aufgaben bearbeiten:

a) von der zweiten Klasse — Beschreibungen sinnlicher Gegenstände und Erscheinungen nach Benennung, Ort und Zeit, Ursprung, Theilen, Zweck, Nutzen oder Schaden u. s. w., — Vergleichungen anschaulicher Dinge zur Uebung im Aufsuchen der Aehnlichkeit und Verschiedenheit, Erzählungen und Fabeln, Erklärung von Begriffen und Aufschreiben sinnvoller Sätze zur Anwendung erklärter Begriffe, Erklärung bildlicher Ausdrücke und Sprichwörter, Vertauschung gegebener Wörter und Sätze mit gleichbedeutenden, naturhistorischen, geschichtlichen und religiösen Fragen zur Beantwortung — mit Beziehung auf das im Unterrichte in den betreffenden Fächern Vorgekommene, Umschreibung einfacher Gedichte, erzählende, beschreibende und andere freundschaftliche Briefe und leichte Geschäftsbriefe zur Einleitung der Schüler in den Briefstyl und den Gebrauch der verschiedenen Redeformen, so wie mit steter Rücksicht auf Gegen-

stände, die ihnen nahe liegen, einfache Geschäftsaufsätze, z. B. Verzeichnisse, Rechnungen, Quittungen ꝛc. nach gegebenen Mustern; —

b) von den Schülern der dritten Klasse — Uebertragen der in gebundener Rede gegebenen, blos vorgelesenen Erzählungen, Parabeln, Fabeln u. s. w. in Prosa, Erzählungen zur Erläuterung und Anwendung von Sprichwörtern und Sentenzen, Beschreibung von Orten und Gegenden, von Beschäftigungen und dem Verfahren bei den verschiedenen Verrichtungen der Menschen in Feld und Haus, in Werkstätten und Fabriken u. s. w.; — Schönerzählungen und Schilderungen großartiger Erscheinungen und Begebenheiten, soweit solche stylistischen Arbeiten Schülern zugemuthet werden können, — Abhandlungen erklärender, vergleichender, beweisender und anwendender Art, — Bruchstücke aus der Geschichte, namentlich Biographieen, — verschiedene Arten von Briefen, insbesondere Geschäftsbriefe und die gewöhnlichen Geschäftsaufsätze in möglichster Vollständigkeit.

Zum Schlusse gebe ich noch einige Bemerkungen über meine Art, die Themen zu Aufsätzen zu geben, ihre Bearbeitung einzuleiten, die concipirten Aufsätze der Schüler für die Reinschrift vorzubereiten und die Correctur der eingeschriebenen Aufsätze nutzbringend zu machen.

a) In Betreff der Themen zu Aufsätzen nehme ich stets auf's Fortschreiten vom Leichten zum Schweren Rücksicht und lasse so viele Themen ähnlicher Art nach einander bearbeiten, bis auch die schwächeren Schüler etwas Erträgliches leisten. Abweichungen von dem vorgezeichneten Plane finden nur Statt, wenn besondere Veranlassungen dieß rathsam machen; ich gebe z. B. Aufsätze religiösen und moralischen Inhaltes über und mit Beziehung auf die christlichen Hauptfestzeiten, bei Annäherung der Confirmation ꝛc.; — Beschreibung oder Schilderung der Jahreszeiten bei ihrem Eintritte, des Gewitters, einer Feuersbrunst u. s. w. unmittelbar nach solchen Begebenheiten, und habe schon die Beobachtung gemacht, daß die vorher gehabte Anschauung und Erfahrung den Schülern nicht nur das Beibringen des Stoffes erleichtert, sondern auch ihr Gefühl anregt und auf die Form der Darstellung wohlthätig wirkt.

b) Um den Schülern die Bearbeitung eines Thema's möglich zu machen, werden beim Aufgeben entweder Musteraufsätze vorgelesen und besprochen, oder Schlagwörter diktirt, oder eine Disposition bald

gegeben, bald mit den Schülern entworfen, oder der ganze Stoff katechetisch entwickelt, die Umschreibung von Gedichten mündlich durchgemacht, oder (namentlich bei Geschäftsaufsätzen) Regeln für ihre Abfassung und Muster diktirt; von Zeit zu Zeit wird auch, besonders in der dritten Klasse, ein Thema ohne weitere Andeutungen gegeben, wobei natürlich der zu behandelnde Gegenstand dem Ideenkreise der Schüler nahe liegen, oder in nicht zu entfernt liegender Zeit beim Unterricht in irgend einem Fach vorgekommen seyn muß.

c) Die zu fertigenden Aufsätze müssen 2 bis 3 Tage nach dem Aufgeben von den Schülern in reinlicher, lesbarer Schrift und — um das Hineincorrigiren möglich zu machen — mit angemessener Entfernung der Linien ins Concepthest ausgearbeitet seyn, und werden — wie schon früher angegeben — zu Anfang einer Sprachstunde mit den Schülern durchgegangen, ehe die Arbeit ins Reinheft geschrieben und zur eigentlichen Correctur an den Lehrer abgegeben wird. Ist — je nachdem der Faden zur Bearbeitung mehr oder weniger vollständig gegeben war — vorauszusetzen, daß keine bedeutenden Abweichungen in der Aufeinanderfolge der Hauptgedanken vorkommen werden, so lasse ich die Schüler der Reihe nach — bald beim ersten, bald beim letzten angefangen — einen kleineren oder größeren Theil des Aufsatzes vorlesen; ich mache dabei auf logische und stylistische Fehler aufmerksam und gebe Winke zu ihrer Verbesserung, oder lasse die Ausführung desselben Gedankens von mehreren Schülern sagen und fordere sie auf, vorkommende Fehler selbst zu verbessern, die richtige Periodirung der Sätze anzugeben und Lückenhaftes zu ergänzen; ist aber ein Thema mehr selbstständig von den Schülern bearbeitet worden, so müssen einzelne Schüler, die ich außer der Ordnung aufrufe, ihren Aufsatz ganz vorlesen, und die zur Fehlerverbesserung von mir gegebenen Notizen werden von sämmtlichen Schülern nach Umständen benützt; auch werden solche Schüler, deren Aufsätze nach Anlage und Ausführung bedeutend von den besprochenen abweichen, noch besonders — auf ein von ihnen gegebenes Zeichen — aufgefordert, ihre Arbeit zur Beurtheilung vorzulesen. Auf richtige Orthographie und Interpunktion wird bei dieser vorläufigen Correctur nur bei zweifelhaften Fällen, und mehr in der zweiten als in der dritten Klasse Rücksicht genommen; dagegen

werden die Schüler oft auf die Regel aufmerksam gemacht: Suche deinem Concept die möglichste Vollkommenheit zu geben, so daß du es wörtlich abschreiben darfst! — Die auf diese Weise vorbereitete Reinschrift ist stets auf den nächsten oder zweitnächsten Tag zu besorgen, damit die gemachten Ausstellungen den Schülern noch in in frischem Andenken sind. — Die unter Ziffer 2 angeführten stylistischen Arbeiten werden größtentheils ohne eine solche vorangehende Correctur ins Reine geschrieben, da der Stoff meist gegeben und mehr nur die Form von den Schülern gefordert wird.

d) Die eigentliche Correctur der abgegebenen Aufsätze und anderer stylistischer Arbeiten besorge ich nach Beendigung der Schulstunden entweder in meiner Wohnung, oder im Schulzimmer, wenn die Beaufsichtigung solcher, die schlecht Gelerntes oder Gearbeitetes nachzuholen haben, meine Anwesenheit daselbst nöthig macht. Die gegen den Sinn und die Regeln des Styls vorkommenden Fehler verbessere ich, so viel thunlich, selbst; nur ganz Verfehltes wird durchstrichen und zu nochmaliger Bearbeitung angezeichnet, geringere Fehler der Art, so wie die meisten Fehler gegen Orthographie und Interpunktion, die ich ebenfalls durch besondere Zeichen bemerklich mache, haben die Schüler bei der darauf folgenden Censur bald sich selbst, bald einer dem andern zu verbessern. Letzteres Verfahren wende ich besonders bei den unter Ziffer 3 bezeichneten schriftlichen Arbeiten an, und nur, wenn es sich um Beantwortung von Fragen handelte, wobei Stoff und Form meist durch die Frage bedingt ist, lasse ich die Schüler ihre Hefte gegen einander (der erste mit dem letzten u. s. w.) austauschen; die Antworten werden dann der Reihe nach — oft bei besondern Abweichungen von mehreren Schülern dieselbe Antwort — vorgelesen und die theils von mir gerügten, theils von den Schülern selbst bemerkten Fehler werden während des Lesens verbessert. Zum Schlusse nehme ich noch die eine oder die andere Arbeit zur Hand, lese sie laut vor und mache auf etwa noch vorkommende Mängel aufmerksam.

Zur Belebung des Fleißes schreibe ich auf die corrigirte Arbeit entweder die Zahl der Fehler, die ich mir zugleich zur monatlichen Hauptlokation notire, oder Zeugnisse — bald in Worten, bald in Buchstaben (a, ab. b, bb ꝛc.) —, die ebenfalls in Zahlen umgesetzt und zur Bestimmung des Locus mitbenutzt werden; sehr fehlerhafte

oder nachläßig geſchriebene Aufſätze müſſen die Schüler nach der Correctur noch einmal ſchreiben, und zur Entfernung ſolcher Schreibfehler, die von eben demſelben Schüler immer wieder gemacht werden, laſſe ich das nämliche Wort, ſo wie Ableitungsformen desſelben, den unachtſamen Schüler 15 bis 20 mal hinter einander ſchreiben.

Reutlingen.

Wacker.

4.

Ueber die Entwickelung der in dem Unterricht der französischen Sprache liegenden geistbildenden Elemente.

Indem ich hier einige Ansichten über die Entwickelung der in dem Unterricht der neuern und zunächst der französischen Sprache gegebenen geistbildenden Elemente mitzutheilen mir erlaube, gehe ich von der Aussicht aus, daß unsere Realschulen eben so sehr, wie die philologischen Lehranstalten, höhere Geistesbildung bezwecken müssen, und daß jede dem materiellen Zweck gewidmete Richtung diesem höhern Ziele untergeordnet seyn muß.

Wenn wir aber dasselbe Ziel zu erreichen streben, so unterscheiden wir uns wesentlich in der Anwendung der hiezu gegebenen Mittel. Die Realschule sucht diese, weil sie für das Leben und die Gegenwart unmittelbar vorbereiten soll, in der lebendigen Gegenwart; die classische Bildung geht ihren Weg durch den Entwicklungsproceß des Alterthums, und sie findet ihre Vollendung, sowie auch ihren Uebergangspunkt zum Leben erst in der Universität. Die Frage ist nun: gewährt das Leben in der Gegenwart, ohne daß der fast die ganze Jugendzeit in Anspruch nehmende Gang durch die Bildung und Sprachen des Alterthums genommen wird, solche Bildungselemente, wodurch mit allseitiger Entwicklung der gesammten geistigen Kraft, und der Belebung des Sinnes für Wissenschaft Kunst und Religion, auch zugleich das zur Vorbereitung für das Leben nothwendige Wissensmaterial gegeben oder wenigstens der Grund hiezu gelegt werden kann?

Ohne auf die nähere Erörterung dieser Frage, welche ohnehin schon genugsam in die Länge und Breite ohne Gewinnung eines

entſchiedenen Reſultats beſprochen wurde, einzugehen, da eine beſtimmte Entſcheidung hierüber nicht ſowohl von aprioriſchen Speculationen und Deductionen, als vielmehr von der Erfahrung und Zeit zu erwarten iſt, erlaube ich mir, die Ueberzeugung auszuſprechen, daß unſere Arbeit, ſoferne ſie die Zwecke allgemeiner Geiſtesbildung neben der Einführung in die Elemente des praktiſchen Wiſſens in der Realſchule verfolgt, jetzt ſchon keine fruchtloſe iſt, und es noch weniger in der Folge ſein wird. Wohl ſind der Klagen viele, nicht blos von Außen über den geringen Erfolg der neuen Pflanzſtätten des Bürgerthums und Gewerbslebens, ſondern auch aus unſern Reihen über die ſchwierige Arbeit, die bis jetzt ſo wenig Anerkennung gefunden. Aber welcher Anſiedler läßt nicht, ſelbſt wenn er unter tropiſchem Himmel das Land urbar macht, Klagen laut werden über manche verlorene Mühe, fehlgeſchlagene Verſuche, getäuſchte Hoffnungen, bis er endlich, durch eben dieſe Erfahrungen belehrt, ſein Klima, die Natur ſeines Bodens, die darauf wirkenden Einflüſſe näher kennen gelernt, diejenigen Kulturen und die Art des Anbaues anwendet, welche dem Schauplatz ſeiner Thätigkeit am angemeſſenſten iſt und ihm nachhaltigen Nutzen gewährt. So ſind auch manche unſerer Arbeiten noch Verſuche, Uebungen, die ſowohl in Hinſicht des Unterrichtsſtoffes als auch in Rückſicht ſeiner Behandlung noch wichtige Erfahrungen liefern, an deren Hand wir hoffen dürfen, die uns geſtellte Aufgabe mit kräftiger und ſicherer Hand zu löſen, und der Früchte unſerer Mühe endlich doch noch zu genießen.

Bereits wird es immer allgemeiner anerkannt, daß neben den mathematiſchen Wiſſenſchaften, die für den elementaren Realunterricht ohnehin nicht als einziges und Hauptbildungsmittel gelten können, der Sprachunterricht für jede Stufe der Realſchule ein Hauptheбel der geiſtigen Bildung werden muß, und daß die Art und Weiſe, wie derſelbe in einer Schule betrieben wird, als Maßſtab ihres Standpunktes und der in ihr ertheilten Bildung gelten kann.

Es iſt vielleicht kein ungünſtiger Umſtand, daß der Unterricht in der deutſchen Sprache, deſſen hohe Bedeutung in gleichem Maße anerkannt wird, je mehr das deutſche Volk in ſeiner Entwicklung weiter ſchreitet, zugleich mit der Geſtaltung der Realſchulen eine

gänzliche Umgestaltung erfuhr: der Lehrer solcher Anstalten erhielt dadurch alle Gelegenheit und Anregung, den Entwicklungsgang dieses Unterrichts vom Anfang bis auf die jetzige Stufe zu verfolgen, und mit selbstthätiger Hand die Resultate für die Schule und das Leben fruchtbar zu machen.

Neben diesem Unterricht, dessen Entwickelung und gegenwärtigen Standpunkt ich dermalen nicht erörtern will, ist unsern Anstalten zur Bildung und unmittelbaren Vorbereitung für das Leben der Unterricht in neuern Sprachen und insbesondere in der französischen zugewiesen. Sollen aber diese Sprachen blos des praktischen Nutzens wegen gelehrt werden, oder lassen sich durch den Unterricht in denselben auch die Zwecke höherer Bildung erreichen, wodurch das Studium der alten Sprachen bis jetzt den Vorrang sich erhalten und demselben der Name Humanitätsstudien, zum Unterschied von dem niedrigen Treiben in den Sprachen der Gegenwart, zuerkannt wurde? Ich wage es, diese letztere Frage mit der Bemerkung zu bejahen, daß der Unterricht in den neuern Sprachen noch nicht die gleiche Ausbeute an geistiger Bildung gewährt, wie die alten, daß er sie aber in höherem Maße als bis jetzt gewähren kann und deßhalb auch gewähren muß. Bei dieser Behauptung läßt sich wohl zunächst von der Ansicht ausgehen, daß die Sprache jedes gebildeten Volkes, das in sittlicher, wissenschaftlicher und gewerblicher Beziehung auf einer hohen Stufe steht, auch die bildenden Elemente in sich tragen muß, die für den Jugendunterricht zur Begründung jener Bildung erforderlich sind. Das betreffende Volk hat sich ja selbst in seiner Sprache und durch dieselbe herangebildet, alle Stadien seiner Cultur wurden durch die Sprache vermittelt und wieder ins Leben übergetragen, jeder weitere Fortschritt übte auf die Sprache einen bleibenden Einfluß und wirkte durch sie wieder anregend und bildend auf das Gesammtvolk zurück. Nun stehen aber neben dem deutschen Volke als Hauptträger der europäischen Bildung das französische und englische Volk oben an; ja sie können uns noch in den praktischen Wissenschaften zum Muster dienen; ihre Sprache und Literatur hat sich lange vor der unsrigen zu einer selbstständigen, klassischen Größe erhoben; deßhalb muß auch das Studium ihrer Sprache und Literatur, die der Ausdruck ihres sittlichen,

geiſtigen und wiſſenſchaftlichen Lebens iſt, diejenigen bildenden Elemente in ſich ſchließen, die uns ſelbſt zur Höhe einer europäiſchen Bildung hinanführt. Wenn auch das Studium der engliſchen Sprache mir nicht minder wichtig erſcheint, als das der franzöſiſchen, da jene gleich einer auswärts vermählten Tochter, auch nach ihrer Entwicklung noch vielfache Spuren der Verwandtſchaft mit der deutſchen aufweist, welche ſogar zum Verſtändniß unſeres eigenen alten Sprachſtammes benützt werden, da ſie einen reichen Schatz von geiſtigen Produkten enthält, und das Volk ſelbſt in ſeiner klaſſiſchen Höhe zumal uns an Charakter, Geiſt, Gemüth und religiöſem Sinn ſo nahe ſtehenden Deutſchen reichen Stoff zu geiſtbildender und wiſſenſchaftlicher Erkenntniß darbietet — ſo ſoll hier vorerſt nur der bereits in unſere Schulen aufgenommene Unterricht in der franzöſiſchen Sprache und die Art und Weiſe beſprochen werden, wie durch denſelben eine höhere Geiſtesbildung und eine größere Summe wiſſenſchaftlicher Erkenntniß gewonnen werden könne.

Zwar däucht es Manchen, daß die neueren Sprachen auch deßwegen ſich weniger zum Jugendunterricht eignen, weil ſie als lebendige, in fortwährender Entwicklung begriffene Sprachen dem Schüler keinen ſo feſten Anhaltspunkt und keine ſo ſichere Grundlage gewähren, als eine abgeſchloſſene, todte. Dieſe Anſicht iſt aber zunächſt für die franzöſiſche Sprache einerſeits nicht ſo wahr, als man glauben möchte, und anderſeits dürfte dieſer Umſtand für das Studium derſelben auch nicht den gefürchteten Nachtheil haben. Die franzöſiſche Sprache iſt gewiſſermaßen eine todte: ſo lange die Academie als höchſte Autorität herrſchte, und kein Wort gültig war, das ſie in ihrem Dictionaire nicht ſanctionirt hatte — woher es kam, daß die erſten Schriftſteller wegen des Gebrauchs von ſprachrichtig gebildeten, aber nicht im Dictionaire ſtehenden Ausdrücken, deren Einführung wir Deutſche als eine Bereicherung der Sprache betrachtet hätten, getadelt wurden, ſo z. B. Corneille wegen des Gebrauchs von invaincu ſtatt des gültigen indompté und daß umgekehrt viele Negationen wie inexprimable, inextirpable, implacable, impudent, inexorable u. ſ. w. in die Sprache aufgenommen ſind, während die unmittelbaren Stammadjectiven ſich des Bürgerrechts nicht erfreuen dürfen — ſo lange war ſie als eine todte, gleichſam

ihrem Fluſſe erſtarrte Sprache zu betrachten. Dieſer Zuſtand beginnt zwar in der neuern Zeit zum Glück für die Sprache ſelbſt ſich wieder zu ändern und einer freiern Bewegung nicht blos hinſichtlich der Formen, ſondern auch des Satzbaus Platz zu machen; wer dieß aber für kein Glück hält, der mag ſich damit tröſten, daß es mit dem neuen Fluſſe äußerſt langſam geht, und daß jedenfalls die anerkannt klaſſiſchen Schriftſteller Frankreichs aus den beiden letzten Jahrhunderten eine abgeſchloſſene Periode bilden, die des Trefflichen in faſt allen Zweigen der Literatur in reicher Fülle darbietet. Sollte es aber, nachdem der Schüler an dem bereits fixirten Stoff in die Sprache eingedrungen, nicht von hohem Intereſſe und geiſtbildendem Nutzen ſein, nunmehr von einer beſtimmten Grundlage aus die weitere Entwicklung der Sprache in ihren neuern Erſcheinungen zu verfolgen, was um ſo leichter und ſicherer geſchehen kann, als ihm neben den geſchriebenen Zeugniſſen das lebendige Volk in allen ſeinen Lebensäußerungen zur Anſchauung und Vergleichung vor Augen ſteht.

Die bildenden Elemente ſind aber in den verſchiedenen Sprachen nicht dieſelben, oder vielmehr, ſie laſſen ſich nicht an denſelben Theilen des Sprachunterrichts mit gleichem Erfolge entwickeln, und ſo ſehr uns der Unterricht in alten Sprachen in vielfacher Beziehung als Muſter dienen kann, ſo iſt doch ſtets zu beachten, daß wir uns bei den neuen auf verſchiedenartigem Boden befinden, und daß ſelbſt der Zweck hier ein mehrſeitiger iſt. Als ein beſonderer Vorzug wird an den alten Sprachen gerühmt, daß ſie außerordentlich reich an Formen und Flexionen der Wörter ſeien, und dadurch auf den Schüler, der bei ihrer Anwendung, durch die vielfachen Rückſichten hierauf in ſteter Uebung und geſpannter Aufmerkſamkeit erhalten werde, ſchon bei der Erlernung der Elemente ungleich bildender wirke, als der Unterricht in neuern Sprachen, die hierin viel einfacher und dürftiger ausgeſtattet ſeyen. Wenn dieß auch bei den neuern Sprachen wirklich der Fall iſt, ſo wäre noch die Frage, ob die Einübung der Formenlehre auch wirklich die gerühmten Bildungselemente enthalte, ob nicht einerſeits ihr Werth ſelbſt überſchätzt werde, und der dadurch erlangte befriedigende Bildungsſtand der Schüler auf dieſer Stufe nicht mehr in einer mechaniſchen Fertigkeit

in der Auffassung und Anwendung dieser Formen und allerdings auch in einer zweckmäßigen Uebung der Aufmerksamkeit, des Gedächtnisses und des Combinationsvermögens, als in einer wirklich sprachlichen und geistigen Bildung bestehe, und ob nicht anderseits diese Vortheile durch eine fortschreitende Entwicklung der andern dieser Alterstufe zukommenden Fächer zu erreichen seyen. Sollte es aber selbst bei einer großen Verschiedenheit in dieser Beziehung nicht auch wieder zum Vortheil gereichen, über eine leichtere Formenlehre um so schneller hinwegzuschreiten, und in dasjenige Gebiet des Sprachunterrichts einzutreten, wo derselbe sich als wirklich bildend erweist, auf diejenige Stufe nämlich, wo es der Schüler nicht mehr mit der bloßen Form, sondern mit den in sie gekleideten Begriffen und Gedanken in ihrem Zusammenhang zu thun hat. Im Gebiete der Syntax stehen aber die neuern Sprachen, zumal die französische, den alten, an Reichhaltigkeit des zu erlernenden Stoffes und an bildender Kraft schon näher. Merkwürdig ist es, daß während manche Stimmen die Syntax der französischen Sprache für zu leicht und deßhalb für weniger bildend erklären, dieselbe namentlich in der neuern Zeit von Andern für zu schwer gehalten wird. Beide mögen auf ihrem Standpunkt recht haben: wer sich mit einigen für die gewöhnlichsten Fälle, so zu sagen für den Hausbrauch üblichen Phrasen begnügt, und glaubt, das Studium der Sprache sei mit der Uebersetzung der durchwässerten und obendrein mit Anmerkungen und Phrasen reich ausgestatteten Uebungen einer gewöhnlichen Grammatik absolvirt, dem mag allerdings die Arbeit leicht erscheinen; wer aber weiter dringt, und auf die Schwierigkeiten der Sprache, die sogenannten Feinheiten stößt, ohne weitere Führer zu haben, als etwa französische, welche, wie die **Grammaire nationale**, als höchste Instanz **l'usage, guidé par l'oreille le goût, le bon sens et le sentiment** erkennen, und wer das aus wissenschaftlicher Ueberzeugung hervorgegangene Streben nicht in sich trägt, die sprachlichen Erscheinungen aus allgemeinen Denkgesetzen zu erklären und auf eine innere Einheit zurückzuführen, der mag auch an der Möglichkeit verzweifeln, daß sich in jenen Erscheinungen eine innere, logischer Entwicklung fähige, Nothwendigkeit und Uebereinstimmung herausfinden lasse. So wie aber dem Deutschen das Verdienst gebührt, die alten Sprachen

als ein consequentes, nach zureichenden Gründen construirtes, durchsichtiges Gebäude dargestellt zu haben, so dürfen wir auch auf den Grund der bereits vorhandenen Arbeiten, worunter die wissenschaftliche Syntax der französischen Sprache von Dr. Schifflin, und in mancher Beziehung auch die Grammaire française von Borel rühmliche Erwähnung verdienen, hoffen, daß auch die französische Grammatik immer mehr diejenige wissenschaftliche Vollendung erlangen werde, wodurch sie in weit höherem Grade als bisher den Geist befriedigen und zu seiner Ausbildung beitragen könne. Auch in dieser Hinsicht ist es unsere schöne und große Aufgabe, die Erscheinungen in diesem Gebiete mit aufmerksamem Blicke zu verfolgen, den historischen Gang der sprachlichen Entwicklung von ihrer Quelle an zu studiren, den innern Gründen der sprachlichen Erscheinungen selbstthätig nachzuspüren, und das als wahr Erkannte den Schülern an guten Mustern zum Bewußtsein zu bringen. Je mehr es uns gelingt, in dem Bau dieser Sprache, die ihr nothwendig zu Grund liegende innere Einheit zu erkennen, und sie zum Eigenthum der Schüler zu machen, je mehr also der Unterricht genetischer Natur wird, wo nach der Analyse des Begriffs aus gegebenem mustergültigen Stoff ein Schlüssel zur Erkenntniß und Ableitung der schon gehabten und noch vorzuführenden sprachlichen Erscheinungen, und damit ein sicherer Führer zur Synthese gegeben werden kann, desto mehr werden auch die reinen Humanitätszwecke des Unterrichts gefördert, und die Schüler dem vorgesteckten Ziele entgegen geführt.

Doch es ist nicht blos die innere Ausbildung der Grammatik, die einen wesentlichen Einfluß auf die Entwicklung und Hebung des fraglichen Unterrichtsfaches üben kann und muß; einen großen Theil kann hiezu auch die Methode, die Wahl und Anordnung des Stoffes beitragen. Was vielleicht für jeden Sprachunterricht von großer Bedeutung ist, dürfte beim französischen Unterricht eine wesentliche Bedingung bilden, daß nämlich nicht schon auf der ersten Stufe Formenlehre und Syntax getrennt werden. Bei der lateinischen Sprache, wo die eingeübten Wortformen beinahe mit mathematischer Sicherheit und Genauigkeit zu einfachen Sätzen zusammengefügt werden können, möchte das Bedürfniß der Verbindung minder stark hervortreten; bei der französischen Sprache aber, wo einerseits die Elemente der

Formenlehre einförmiger ſind und deßhalb weniger Stoff zur Uebung gewähren, anderſeits die Schwierigkeiten der Syntax noch ſo zahlreich ſind, und deßhalb eine baldige Einführung in die Elemente der Satzformen von Bedeutung für den folgenden Unterricht ſein dürfte, kann es in dieſer doppelten Hinſicht nur von Gewinn ſeyn, wenn ein propädeutiſcher Unterricht vorangeht, in welchem die Anfangsgründe der Formenlehre und Syntax in leichten Leſeſtücken anſchaulich behandelt und eingeübt werden können.

Zu dieſem Zwecke würde ſich namentlich der I. Kurſus der praktiſchen Anleitung zur franzöſiſchen Sprache von Ahn eignen; nur wäre zu wünſchen, daß die Beiſpiele wenigſtens in der Folge an Inhalt reicher und mannigfaltiger würden, und zugleich mehr in den Geiſt der Sprache einführende Phraſen enthielten, um auch in dieſer Beziehung dem Schüler einige Nahrung zu bieten. Auf dieſe Weiſe würde der doppelte Grund zur folgenden ſtrengern Analyſe und Syntheſe der Sprachformen gelegt, und dem Schüler ein Schatz von Wörtern in leichter ſyntaktiſcher Verbindung eingeübt, die ſich nach Ahn's Methode dem Gedächtniß um ſo leichter einprägen, als hier nicht gleich von Anfang an ein buntes Allerlei von Wörtern unter einander geworfen vorkomnt, ſondern jedes und zwar immer nur der betreffenden Alterſtufe angemeſſene, neu eingeführte Wort ſich ſo lange in den folgenden Sätzen wiederholt, bis es Eigenthum des Schülers geworden iſt. Nach dieſem Vorbereitungsunterricht, der neben ſeinen praktiſchen Vortheilen auch für den Schüler anſprechender, minder ermüdend und bildender ſeyn dürfte, hat man mit der nun vollſtändig folgenden Formenlehre gewiß nur halbe Mühe.

Auf dieſer Stufe iſt es aber bereits von großem Werthe, daß der Einübung der Formenlehre ſtets eine ſtufenmäßig geſteigerte Uebung im Exponiren zur Seite geht, wozu der Stoff weniger in ſelbſtfabricirten Beiſpielen für jene, als vielmehr ſobald als möglich aus hiezu geeigneten Muſterſtücken mit gediegenem Inhalt beſtehen ſollte. Wenn es ſchon von lateiniſchen Grammatikern (Leber) anerkannt wird, daß daſelbſt bei der ungleich ſchwierigern lateiniſchen Formenlehre das faſt ausſchließliche Treiben derſelben unendlich langweilen und gleichſam geiſtig tödten muß, ſo iſt dieß bei der

einförmigen französischen Formenlehre gewiß in noch höherem Maße der Fall. Das Uebersetzen darf auch nicht ausschließlich nur zur Einübung und Anwendung der Formen dienen, sondern neben der geistigen Nahrung, die der Stoff schon hier in angemessener Steigerung darbieten soll, kann diese Uebung bei stufenmäßiger Analyse des Gelesenen zur allmäligen Vorbereitung auf die Syntax dienen, wozu auch ein passender Vorrath von Beispielen im Zusammenhang dem Gedächtniß des Schülers eingeprägt und durch öftere Wiederholung bleibend gemacht werden sollte. So unzweckmäßig ein bloßes, anhaltendes Hersagen der Formen ist, so nothwendig und zweckdienlich dürfte dagegen das Auswendiglernen geeigneter Musterstücke seyn, nicht bloß um das Gedächtniß des Schülers, das in der Formenlehre selbst nicht genügenden Stoff findet, zu üben, sondern hauptsächlich auch deswegen, um das Sprachgefühl für das fremde Idiom heranzubilden, und dadurch Stoff und Boden zu den folgenden Analysen für die Syntax zu gewinnen.

Eine weitere wichtige Rücksicht auf dieser Stufe dürfte seyn, daß der Schüler, so bald er in die Conjugationen eingeführt ist, angeleitet wird, seine Uebersetzung nach allerdings vorausgegangener Construction oder auch wörtlicher Uebersetzung so frei und selbstständig als möglich zu bilden. Eine bloß wörtliche Uebersetzung, oder dieser möglichst nahe stehende ist zumal bei längerer Fortsetzung gewiß nicht geeignet, dem Schüler den Unterschied in der Construction und der Form des Gedankens in beiden Sprachen fühlbar zu machen. Das Rückübersetzen in die fremde Sprache ist dann nichts anderes, als ein bloßes Hersagen von Wörtern, ohne daß dadurch außer dem Gedächtniß eine eigentlich geistige Thätigkeit dabei erfordert oder angeregt wird, was der Bequemlichkeit des Schülers freilich mehr zusagt und daher von dieser Seite keinen Widerspruch erfährt.

Durch ein solches Verfahren wird aber auch der deutschen Sprache ein schweres Unrecht zugefügt. Warum sind so viele Deutsch-Franzosen geneigt oder vielmehr genöthigt, in ihr Deutsch eine Menge französischer Ausdrücke aufzunehmen, und sich so zu sagen eines deutsch-französischen **Pot-pourri's** als Sprache zu bedienen? Nicht immer deßwegen, weil der Gebrauch fremder Ausdrücke ihnen ein vermeintlich gelehrtes Ansehen gibt und somit ihrer Eitelkeit

ſchmeichelt, ſondern gar häufig aus dem Grunde, weil das Erlernen der fremden Sprache ihnen nicht nur keine Veranlaſſung zu Fortbildung in der Mutterſprache gab, ſondern weil dabei dieſe noch verdorben und verlernt wurde. Der gewöhnliche Sprachmeiſter hat freilich keine Veranlaſſung, darauf Rückſicht zu nehmen; ihm genügt es, wenn der Schüler einige Fertigkeit im Ausdruck hat und im Beſitz eines tüchtigen Vorraths von Phraſen iſt. Aber in Anſtalten, wo das franzöſiſche nicht blos Zweck, ſondern auch Mittel für die höhere Zwecke der Humanität ſeyn ſoll, wo alle Fächer in möglichſt enger Verbindung einander gegenſeitig unterſtützen, und ein harmoniſches Ganze bilden ſollen, wo eine gründliche Ausbildung in der Mutterſprache als Hauptziel zu erreichen iſt, um welches, als dem Stamme, ſich die andern Fächer als nährende und wieder Nahrung ſuchenden Zweige anſetzen: hier müſſen auch alle Mittel zur beſtmöglichen Erreichung dieſes Hauptzwecks eifrig und gewiſſenhaft benützt werden. Eine freie, den Geiſt der Mutterſprache athmende Ueberſetzung iſt aber eines der Hauptmittel, um durch den Unterricht in der fremden Sprache auf die Fortbildung in der deutſchen mit Erfolg hinzuwirken. Als ein Hauptvorzug des Unterrichts in den alten Sprachen wird es gerühmt, daß derſelbe die Ausbildung in der Mutterſprache mehr als jedes andere Unterrichtsfach zu fördern geeignet ſey, und der Grund dieſer Erſcheinung liegt gewiß mehr als anderswo darin, daß die Schüler angeleitet werden, das in der fremden Sprache Geleſene nicht blos nothdürftig auszudrücken, ſondern auch in freier ungezwungener Sprache zu behandeln. Dadurch wird der Schüler erſt in die lebendige Welt von Begriffen eingeführt: an dem gegebenen Stoff lernt er die ſinnverwandten Wörter abwägen, in ihre Bedeutung tiefer eindringen, er lernt einſehen, ob dieſe oder jene Form ihrer Verbindung, dieſe oder jene Satzart für den betreffenden Gedanken geeigneter ſey, und eignet ſich den Inhalt ſelbſt, in edler abgerundeter Sprache gegeben, auch leichter und gründlicher an. Die Schwierigkeit des Rücküberſetzens wird dadurch allerdings vermehrt; dies kann aber namentlich beim Franzöſiſchen, wo dies an ſich ſo wenig Schwierigkeiten darbietet, nur von Vortheil ſeyn, da hiedurch eben die beim Erlernen der klaſſiſchen Sprachen hauptſächlich angeregte geiſtige Thätigkeit auch in größern Anſpruch

genommen und dadurch der Unterricht bildender wird. Ferner ist eine möglichst freie Uebersetzung, wie schon bemerkt, weit mehr als eine wörtliche geeignet, dem Schüler den Unterschied in den beiden Sprachen zum Bewußtseyn zu bringen, und ihn sowohl beim Rückübersetzen ins Französische an die bereits erlernten grammatischen Regeln zu erinnern, als auch dem Lehrer Gelegenheit zur Wiederholung dieser und Entwicklung weiterer zu geben. — Der fördernde Einfluß des französischen Sprachunterrichts soll sich jedoch nicht allein in der Anleitung zur freien Uebersetzung äußern, sondern er soll sich dem Unterricht in der Muttersprache, je mehr er in die Syntax übergeht, möglichst anschließen. Wenn dies schon in der lateinischen Sprache mit Glück versucht wurde, wie z. B. die Grammatik von Leber zeigt, so sollte es in der französischen Sprache noch mit mehr Erfolg der Fall seyn, und Mager hat hiezu in seinem französischen Elementarwerk die Bahn in nachahmungswürdiger Weise gebrochen. Namentlich gewährt eine Verbindung des beiderseitigen Unterrichts beim Satzgefüge ein gründlicheres Erkennen beider Sprachen, zumal der französische Nebensatz in Form und Inhalt, wie vielleicht bei keiner andern Sprache, höchst einfach hervortritt, und zu dem deutschen eine bemerkenswerthe Analogie bildet. Haben unsere Schüler vorerst in der Muttersprache den Satzbau nach seinen wesentlichen Bestandtheilen kennen gelernt, sind ihnen zugleich die Categorien der Wirklichkeit und Nichtwirklichkeit, der Nothwendigkeit und Möglichkeit, der Modalität, Causalität und Temporalität zum Bewußtseyn gebracht und wird namentlich auch darauf geachtet, daß für beide Sprachen eine und dieselbe Terminologie gebraucht wird, mag diese nun in lateinischen oder deutschen oder französischen Ausdrücken gegeben seyn, so muß dem Schüler auf dem fremden Sprachgebiete manches einfacher, klarer und selbst bekannter erscheinen, als wenn die beiden Sprachen ohne Verbindung und gegenseitige Beziehung auf einander gelehrt werden. So läßt sich der Gebrauch des Indicatif und Subjonctif im Französischen strenger als im Deutschen auf den Begriff der Wirklichkeit und Nichtwirklichkeit, sofern letzterer Gesolltes oder mangelhaft Erkanntes zu Grunde liegt, zurückführen; die Categorie der Nothwendigkeit und Möglichkeit findet ihre Anwendung bei der Stellung der Adjectiven, da die Unterscheidung derselben in solche,

die nothwendige und zufällige Eigenschaften bezeichnen, die Grundbedingung ihrer Stellung bilden, die blos durch die subjective oder objective Auffassung des Begriffs modificirt wird, bei dem Gebrauch des Defini und Relatif ist der Begriff von Zeitpunkt und Zeitraum, von selbstständigen Thatsachen und davon abhängenden, diese begleitenden Thatsachen oder Umständen maßgebend, wobei jedoch die Unterscheidung der Gränze zwischen beiden häufig der subjectiven Ansicht des Sprechenden überlassen bleibt. Die besondern Fälle für den Gebrauch des Relatifs lassen sich aus der Beiziehung von erzählenden Anführungssätzen (Oratio obliqua), Bedingungssätzen ꝛc. leicht anreihen.

Doch es würde zu weit führen, wenn ich mich in weitere grammatikalische Erörterungen ergehen wollte, und es wird auch keines umfassenden Beweises bedürfen, um die Ueberzeugung zu begründen, daß ein möglichst enges Anschließen des Unterrichts in der französischen Syntax an die unserer Muttersprache nicht nur zu einem gründlichern Auffassen der charakteristischen Momente beider Sprachen veranlaßt, sondern die dadurch erhöhte und mehrseitig angeregte geistige Thätigkeit auch bildender auf den Schüler wirkt.

Möge es mir nur noch vergönnt seyn, ein Moment zur Sprache zu bringen, durch dessen Vernachläßigung meines Erachtens der Unterricht in der französischen Sprache gegen den in den alten Sprachen hauptsächlich im Nachtheil blieb. Das Erlernen der alten Sprachen hatte offenbar nicht blos den Zweck, diese Sprachen ihrer Form nach kennen zu lernen und sich im Gebrauch derselben zu üben, sondern mit dem Verständniß der Sprache ging auch die Anleitung zum Verständniß des Inhalts Hand in Hand. Die Einführung in die classischen Schätze des Alterthums, in den Geist, in die Entwicklung und Bildung, so wie in die politischen, socialen und sittlichen Zustände des betreffenden Volkes gab dem Schüler reichen Stoff zu geistiger Bildung und selbst zur Erwerbung vielfacher Kenntnisse. So ist den lateinischen Anstalten das Sprachenstudium der Stamm, aus welchem schon in seiner Jugend mannigfache Früchte der Erkenntniß, namentlich aus dem Gebiet der Ethik, Geschichte, Geographie und der Natur hervorsprossen: selbst die Naturgeschichte, wie sie z. B. in Bröders Grammatik in Lesestücken gegeben ist, ist damit, so

weit wenigstens der gegebene Stoff reichte, dem Schüler in elementarem Abriß nicht unbekannt geblieben, und hat Manchem, der hierin keine weiteren Studien zu machen Veranlassung hatte, wie mir erst neulich ein Lehrer der classischen Sprachen äußerte, auch ihre Dienste geleistet. Sollte es nun bei dem Studium der französischen Sprache nicht eben so sehr, oder bei ihrer leichtern Form noch viel mehr möglich seyn, daß auch hiebei durch einen gediegenen, sorgfältig nach bestimmten Richtungen ausgewählten Stoff derselbe geistbildende Zweck erreicht werde, oder ist in der französischen Literatur ein solcher Stoff nicht vorhanden? Beides kann wohl von dem, der sich längere Zeit gründlich mit dieser Sprache beschäftigt hat, nicht in Abrede gestellt werden. Es muß doch anerkannt werden, daß die französische Sprache eine solche reiche Fülle nicht blos von Poesie und sogenannter schöner Literatur, sondern hauptsächlich aus dem Gebiet der Naturwissenschaften, der mathematischen und technischen Fächer, und der Geschichte und Erdkunde aufzuweisen hat, daß höchstens die Auswahl nach einem bestimmten Plane Schwierigkeiten darbieten kann. Ich sage nach einem bestimmten Plane; denn soll in unsern Realschulen auch in Beziehung auf den zu lehrenden Stoff eine Einheit und Sicherheit herrschen, so muß der in einem französischen und namentlich auch deutschen Lesebuch gegebene Stoff mit einander ein Ganzes bilden, und dasjenige in seinen Elementen in sich aufnehmen, was bei der Menge unserer Fächer zur Vereinfachung entweder wieder ausgeschieden oder so stiefmütterlich behandelt wurde, daß dabei weder in formeller, noch in materieller Hinsicht ein Gewinn sich ergeben könnte. Der Einwendung, daß es zu schwer sey, zumal für unsere schwächern Realschüler, sich zugleich mit Form und Inhalt zu beschäftigen, läßt sich einmal die vorhin erwähnte Erfahrung von dem classischen Sprachunterricht entgegenhalten, wo ungeachtet der weit schwerern und verwickeltern Form der Inhalt weder unberücksichtigt noch unfruchtbar bleibt, und so namentlich die lateinische Chrestomathie die Grundlage des Unterrichts in der alten Geschichte bildet. Ferner ist meines Wissens die Probe hiezu im französischen Unterricht noch nicht gemacht worden. Der französische Unterricht leidet in unsern Anstalten immer noch an der Art und Weise, wie wir ihn von Sprachmeistern, denen allerdings die Form

Hauptziel seyn durfte, überkommen haben; daher datiren sich auch unsere meisten französischen Lesebücher oder vielmehr Anecdotensammlungen, in denen höchstens dem stufenmäßigen Fortschreiten vom Leichtern zum Schwerern einige pädagogische Rücksicht geschenkt wurde. Ob dabei ein bedeutender formeller Nutzen oder gar ein Gewinn an dem gegebenen Lesestoff sich ergebe, wurde selten beachtet oder wenigstens nicht planmäßig darauf hingearbeitet. Wenn aber die geistige Ausbildung und selbst die Bekanntschaft mit den Elementen des praktischen Wissens eine Lebensfrage für das Bestehen unserer Anstalten ist, da dürfte es zum mindesten wohl der Mühe werth und an der Zeit seyn, jene Probe zu machen, und ich glaube mich in der Voraussetzung nicht zu irren, daß die Behandlung des französischen Unterrichts an einem der Realschule zugetheilten Fache nicht nur dem eigentlichen Reallehrer, sondern auch dem mit den Realfächern vertrauten Sprachlehrer eine willkommene und in mancher Beziehung angenehmere Arbeit als bisher seyn würde.

Betrachten wir nun, welcher Stoff in einem französischen Lesebuch für Realschulen zu geben wäre, so dürfte sich hiezu neben dem allgemeinen Bildenden für Geist, Gemüth und Verstand aus dem Gebiet der sittlichen Welt und der Natur, wie es etwa die **Chrestomathie française** von Vinet und zum größern Theil auch das Lesebuch von Mager darbietet, eine elementare Behandlung der Naturgeschichte, der Physik und etwa auch der Technologie, so wie der Geschichte und Geographie vorzugsweise eignen. Die Aufnahme solchen realen Stoffes würde für den französischen Sprachunterricht auch noch den doppelten Nutzen haben, daß der Schüler mit den französischen Ausdrücken für Gegenstände der Natur, der Wissenschaft, Kunst und Industrie, von denen sich in den gewöhnlichen Lesebüchern nur ein magerer Vorrath findet, und die ihm für seine Bestimmung von Werth seyn müssen, bekannt wird, und daß der Lehrer vielfache Veranlassung zur Besprechung des gegebenen Stoffes in französischer Sprache findet, wodurch der Schüler mehr als es bisher der Fall seyn konnte, zum Sprechen angeleitet würde. Obgleich es sich von selbst versteht, daß für das Lesebuch die ausgezeichnetsten Schriftsteller vorzugsweise zu berücksichtigen sind, so muß doch, zumal bei der Naturgeschichte und Physik, eine mathematische Anordnung und eine

klare, der betreffenden Altersstufe angemessene Behandlung des Stoffes die Hauptrücksicht bilden. An Material hiezu, namentlich an leicht faßlichen, anziehend geschriebenen französischen Lehrbüchern zur Einleitung in die Naturwissenschaften ist kein Mangel; nur dürfte man sich nicht darauf beschränken, die Auswahl aus dem zu treffen, was etwa zufällig den Weg zu uns gefunden hat, da damit nicht bewiesen ist, daß eben dies das Gute oder gar das Beste in dem betreffenden Fache sey. Diese Auswahl oder wenigstens eine vorläufige Sammlung des Materials müßte vielmehr an der Quelle selbst getroffen werden.

Indeß dürfte sowohl diese Rücksicht, so wie überhaupt die Nothwendigkeit, daß ein solches Lehrbuch in Verbindung mit einem deutschen Sprachlesebuch nach einem methodisch geordneten, das Bedürfniß unserer Anstalten speciell zu berücksichtigenden Plane eingerichtet werden muß, zu dem Schlusse führen, daß die Lösung dieser Aufgabe nicht dem Zufall und der Ansicht des Einzelnen überlassen werden kann, sondern daß hiezu ein Verein sachkundiger Lehrer nöthig ist, welcher von der Oberschulbehörde mit der Auswahl und Anordnung des Stoffes für ein französisches Lesebuch beauftragt würde, das dem Bedürfniß unserer Anstalten in formeller und materieller Hinsicht entsprechen und mit einem deutschen Sprachlesebuch ein organisches Ganze bilden sollte.

Stuttgart.

Gruner.

5.

Versuch das Geschlecht der französischen Hauptwörter auf bestimmte Regeln zurückzuführen.

Das Geschlecht der französischen Hauptwörter ist schwer zu bestimmen, und wird auch in den neuesten Sprachlehren meistens der Uebung und Erfahrung anheimgestellt. Meines Wissens ist auch noch keine umfassende Erörterung dieses Gegenstands vorhanden. Da ich mich nun seit mehr als 40 Jahren theils amtlich, theils nebenbei mit dem Unterricht in der französischen Sprache beschäftigt, mir lexikalische Sammlungen zum Behuf besagter Geschlechtsbestimmung angelegt, und eine gegründete und daher feste Ansicht der Sache gebildet habe: so glaube ich, mich nicht unberufen dem Geschäft zu unterziehen, Regeln und Normen darüber aufzustellen, und sie dem Publikum mitzutheilen.

Ich gedenke hiemit den Gang, den ich genommen und einen gedrängten Auszug des Schriftchens mitzutheilen, das ich darüber ausgearbeitet. Was den Gang betrifft, so glaubte ich, Regeln und Zusammenstellung von Wörtern, die keiner Regel unterliegen, sorgfältig sondern zu müssen, um nicht, wie schon geschehen, Regeln zu geben, wie diese: **me** ist männlich, ausgenommen **agme**, ausgenommen **le diaphragme**; und diese Endung enthält doch nur zwei Wörter. Hier ist die Aufzählung der Wörter unumgänglich nothwendig. Weiter glaube ich, ausführliche Belege der Regeln, nicht nur die Ausnahmen, geben zu müssen, theils weil der Schüler leicht irre wird, wenn er die Zahl der Ausnahmen größer findet, als die Zahl der regelmäßigen Beispiele, — der Schüler muß anschauen und unmittelbar, nicht erst durch Erfahrung einen Wortvorrath dem Gedächtniß einprägen, — theils aber auch, um Bedeutung und namentlich Be-

deutung aus der Wortbildung gehörig erörtern zu können, und die gewiß unbezweifelt große Schwierigkeit zu beseitigen, die wenigstens für den Schüler dadurch entsteht, daß die Silben as, at, ès, et, is, it, os, ot, us, u, oir, oire, in der Aussprache, wenigstens dem deutschen Ohr, nicht oder nicht genug unterschieden sind. Dieß der bloßen Uebung zu überlassen, dürfte bedenklich seyn. Hinweisung auf den Ursprung der Endungen, zuweilen auf die Etymologie des Worts, und auf die Verwandtschaft mit italienischen, spanischen, auch germanischen Endungen schien mir für Viele nicht unzweckmäßig.

Nun der Auszug, in welchem natürlich die Belege in den wenigsten Fällen gegeben, sondern nur zu einer allgemeinen Uebersicht die Data geliefert werden können. Was die allgemeinen Bemerkungen über Gattungen der Dinge, Monate, Bäume, Städte, Berge ꝛc. betrifft, so erhalten sie ihr Wahres größtentheils erst durch die Endung. Nur über Namen der Städte und Berge läßt sich etwas Besonderes sagen; und der neutrale Gebrauch von le bei allen Redetheilen und ganzen Sätzen gehört hieher.

Regeln.

A. Wörter, die auf einen Selbstlauter ohne stummes e ausgehen.

Sie zerfallen in zwei Gattungen.

I. Hauptwörter in té, die eine Eigenschaft ausdrücken. Diese sind alle weiblich (probité, capacité, vanité).

II. Solche, die, außer der Gattung Nr. I, auf é oder auch té, auf a, i, o, u, ai, oi, ui, eu, eau, ou, ausgehen. Diese sind männlich. Ausnahmen haben: i 2, la fourmi, la merci; eau 2, l'eau und la peau; oi 3, la loi, foi, parol; u 3, la glu, tribu, vertu; bru versteht sich. Die Ausnahmen bei wissenschaftlich aufgenommenen Fremdwörtern in a gehören nicht hieher. Also bei 11 Endungen nur 10 Ausnahmen einzelner Wörter.

B. Wörter, die auf einen Selbstlauter mit stummem e ausgehen.

Diese sind fast durch us weiblich; és hat zwar mehrere Ausnahmen in griechischen und lateinischen Wörtern, wovon aber nur etwa 6 im gewöhnlichen, wenn schon gebildeten Leben vorkommen: le lycée, musée, trophée, elysée, mausolée, camée; die zahlreiche

Endung **ie** hat zwar, auch in Fremdwörtern 8 Ausnahmen, aber nur etwa 3 für's gewöhnliche Leben, **amphibie, génie, incendie; ue, aie, oie** haben zusammen nur 3, für den Schüler nur 1, **le foie,** Beiläufig bemerke ich, daß ich Namen von Personen, männlichen und weiblichen Thieren, und solche zusammengesetzte Wörter, die den am Ende vorkommenden Regeln der Zusammensetzung unterliegen, nicht mitzähle. Also sind in der zahlreichen Klasse für den Schüler bei 5 Endungen nur 10 Ausnahmen von Wörtern.

C. Wörter, die auf Einen oder mehr Mitlauter ausgehen.

Sie zerfallen in 2 Gattungen.

I. Weiblich sind 1) die Wörter auf **on**, welche eine Handlung Ergebniß, Verhältniß, kurz keine Sachen, anzeigen. Doch kann man etwa 8 Wörter, wo besagter Begriff nicht offen daliegt, als Ausnahmen betrachten. Ich zähle nämlich Wörter, wie **prison, rançon, toison, religion, portion** und etliche anderer, auch **maison (mansio)** des Grundbegriffs wegen hieher; hingegen **poison, bouillon,** wenn sie gleich ursprünglich eine Handlung bezeichneten, auch **abandon, pardon, talion,** wo der Begriff des Zustands vorherrscht, wie bei den 2 vorigen der Begriff der Handlung zurückgetreten ist, zu den Sachen, die unter Nr. II. in **on** begriffen sind. Durch diese Unterscheidung, die in der Natur der Sache gegründet ist, fallen die verschiedenen Ausnahmen und Wiederausnahmen, die man bei **on** zu machen pflegte, weg. Für den Schüler, der dies nicht fassen kann, müssen die Wörter alle aufgezählt werden und er darf sich dieselben nur als Ausnahmen merken.

2) Die Wörter auf **eur**, welche Eigenschaften, Zustände, Verhältnisse, kurz keine Personen und Sachen anzeigen. Hier müssen vom Schüler 5 Wörter als Ausnahmen betrachtet werden, **le bonheur, malheur, honneur, labeur,** und die Wurzel jener: **heur,** Konstellation.

II. Männlich sind der Regel nach alle übrigen Wörter dieser Klasse.

Gar keine Ausnahmen haben die Wörter in **b, c, d, g, en, un, p, q, eur** außer I 2, **ir, oir, as, ais, ès, os, us, at, ul, ex, z,** wenn auch noch ein, minder oder nicht hörbarer, Mitlauter angehängt ist, außer **ent.**

Ausnahmen haben: f 3, clef, nef, soif; m 1, faim; ain 1, main; ent 1, dent (jument, Stute, gehört nicht her); in 1, fin; on, wenn man will die obgenannten 8; art und air 2, part und chair; er 2, mer und cuiller; ort 1, mort; our 2, tour, Thurm, cour; is, außer etlichen griechischen und lateinischen Wörtern 3, vis, brébis, souris; ois 1, fois; et 1, forêt; it 1, nuit; ot mit Einschluß von aut und oit 2, dot, margot, Elster; x außer ex 9, paix, perdrix, chaux, faux, croix, noix, poix, voix, toux. Wenn man meine bei on gemachten Bemerkungen gelten läßt, so kommen auf 41 Endungen etwa 30 Ausnahmen für den Schüler; wo nicht, etwa 40.

D. Wörter, die auf Einen oder mehr Mitlauter mit einem stummen e ausgehen.

Hier ist der schwierigste Theil; denn hier ist der Kampf zwischen dem sprachlich natürlichen weiblichen e, und dem blos mundgerechten Ersatz-e für fremde Endungen. Um, wo möglich zu einem Begriff; wo nicht, doch zu einem sichern Anhalt für das Gedächtniß zu führen, halte ich folgende 2 Hauptabtheilungen für nöthig.

I. Französische Bildungsendungen. Diese sind:

1) eine männliche, die zahlreiche Endung age, die nur 7 Ausnahmen zählt: page, Blatt, nage, cage, image, rage, (malerage), plage, saxifrage.

2) weibliche. Solche sind a) ade, bis auf 5 Fremdwörter, grade, stade etc. b) ude, eine nicht häufige, aber sichere Bildungsendung, bis auf 1 Wort prélude. c) ole, bis auf 8 Wörter, lauter fremde, alveole, capitole, monopole etc. d) ance ohne Ausnahme, ence bis auf 1 Wort, silence. e) ine bis auf zwei Wörter, errhine, quine; f) ière, als Bildungsendung ganz; aber es hat 1 Ausnahme, cimetière, aus dem Griechischen. g) oire, als Bildungsendung ganz; und auch angepaßt — nur die, freilich nicht wenigen, aber leicht erkennbaren, aus dem lateinischen orium ohne weitere Aenderung übergetragenen Wörter, die auch im Deutschen meist orium behalten — ausgenommen, wie auditoire, consistoire etc. — — weiblich bis auf 1 Wort, ivoire. h) ure, bis auf 8 Fremdwörter, arcture, augure etc.; oure schließt sich an. i) aise bis auf 2 hauptwörtliche Eigenschaftswörter, mésaise, malaise. k) ise bis auf 1 Fremdwort, cytise. l) die verdoppelten Endconsonanten haben in

der Regel das weibliche Geſchlecht: aille, olle, oite, obbe, affe, auffe, uffe, ouffe, oulle, oulle, ouille, ulle, enne, onne, appe, oppe, ourre, aisse, ausse, oisse, ousse, otte, utte, outte, durchaus; einige wenige Ausnahmen haben elle, ille, eille, asse, esse, isse, alle, euille, omme, ippe, arre, osse, atte; nur erre hat 6 weibliche auf 5 männliche Wörter, und ganz männlich ſind aus dem Griechiſchen, Lateiniſchen und Germaniſchen, emme und eurre. m) Hieher gehören auch die aus Eigenſchafts- und Mittelwörtern gebildeten Formen: arde, erte, aude, ante, ainte, ente, einte, ointe, onte, aite, ite, ute; wenn gleich etliche noch mit Wörtern gleicher Form, aber anderen Urſprungs, umgeben ſind, welche unter den folgenden Rubriken beſonders aufgeführt werden. Es ſind hier 60 Endungen.

II. Endungen, wo die freie Bildung je mehr und mehr aufhört, und alſo der allergrößte Theil nur angepaßt iſt.

Hier muß, um eine beſtimmte Ueberſicht zu verſchaffen, je die Wörterzahl angegeben, und darnach eine Eintheilung getroffen werden. Dieſe traf ich nun folgender Maßen; und die Wörter werden je ihrer Zahl nach angeführt und in den Belegen wirklich aufgeführt. Letzteres kann hier nicht, jenes nicht ganz ſpeziell geſchehen, denn es kommen unter Einer Rubrik Endungen von verſchiedener Art vor.

A. Endungen, die noch eine ziemliche Zahl Wörter, auf's Wenigſte 7 oder 8 enthalten; und dieſe zerfallen:

a) in ſolche, die entweder männlich ſind, wie die in isme, oder weiblich, wie die in uche, igue, ogue etc. Hier ſind 15 Endungen mit 145 Wörtern.

b) in ſolche, die dermaßen theils männlich theils weiblich ſind, daß zu Einem Geſchlecht wenigſtens nicht mehr, als $^1/_3$, zum andern $^2/_3$ der ganzen Wörterſumme gehören.

Wo die männlichen die Mehrzahl bilden, wie in able, acle etc. ſind 12 Endungen mit 138 Wörtern.

Wo die weiblichen ſie bilden, wie in ace, ache, eche etc. ſind 43 Endungen mit 757 Wörtern.

c) in ſolche, wo der Zahlunterſchied der beiden Geſchlechter bei einer Endung gleich Null, oder geringer iſt, als $^1/_3$ der Wörterſumme, z. B. ode, ue, onge, ige, ume, are. Hier ſind 34 Endungen mit 576 Wörtern.

B. Endungen, die eine noch geringere Zahl, oft nur 1 Wort enthalten.

a) Solche, wo nur 1 männliches oder weibliches Wort vorhanden ist; z. B. männliche, **oble**, **ecle**, **ectre**, **uxe** etc. weibliche, **ibde**, **auce**, **oucle**, **ourge**, **ourle** etc. 51 Endungen mit 51 Wörtern sind männlich; 50 Endungen mit 50 Wörtern sind weiblich.

b) Solche, wo einige wenige, — nicht über 6 Wörter, — gleichen Geschlechts da sind; z. B. männliche, **obre**, **ocre**, **emble**, **arbre**, **egme**; weibliche, **eble**, **aube**, **afe** etc. Männlich sind 38 Endungen und 91 Wörter; weiblich 61 Endungen und 196 Wörter.

c) Solche, wo gleiche kleine Zahlen im Geschlecht einander gegenüber stehen; z. B. **ible**, **oube**, **adre** etc. Es sind 30 Endungen und 88 Wörter.

d) Solche, wo Differenzen Statt finden. Wo die größere Zahl männlich ist; z. B. **abre**, **acre**, **emple** etc. sind 21 Endungen und 126 Wörter. Wo die größere Zahl weiblich ist; z. B. **ibe**, **iote**, **uce** etc. sind 38 Endungen und 179 Wörter.

Nach dem Bisherigen hat die französische Sprache 500 Endungen für Hauptwörter. Unter diesen können für 117 eigentliche Regeln gegeben werden; für die übrigen 383 lassen sich nur größere und kleinere Haufen machen, welche 2387 Wörter, also, wenn man aus den ungefähr 30,000 Wörtern der französischen Sprache etwa 10,000 auf die Hauptwörter rechnet, etwas über ¼ der ganzen Summe betragen. Man könnte denken, der Schüler erschrecke über solcher Menge. Er erschrickt aber nur über den Dutzenden von grundlosen Regeln, die man darüber gab; aber nicht, wenn er diese Wörter, wie sie meine Belege darlegen, überschauen, und aus der Menge solcher, welche blos wissenschaftlich oder technisch sind, und ihn *jetzt* noch nichts angehen, mit Bestimmtheit die für sich auswählen kann, welche zu behalten ihm frommt, oder der Lehrer ihm aufgegeben hat.

Anhang.

Hier will ich die Geschlechtsregeln für die zusammengesetzten Hauptwörter a) aus Zeitwörtern und Hauptwörtern; b) aus Hauptwörtern und Beschaffenheitswörtern; c) aus Umstandswörtern und

Hauptwörtern; d) aus Hauptwörtern mit Vorwörtern, die auch im franzöſiſchen abgeſondert gebraucht, und unmittelbar, nicht erſt durch Ableitung, vor die Hauptwörter geſetzt werden — ſo beſtimmt geben, als es im Auszuge möglich iſt.

ad a) Da dieſe Verbindung der Kompler eines befehlenden Satzes iſt, ſo iſt das Geſchlecht mit wenigen Ausnahmen das männliche, neutral gebraucht.

ad b) Hier bleibt in der Regel das Geſchlecht des Hauptworts, mit ſeltenen Ausnahmen, wie bei **rouge-gorge**, bei **Buffon**. Zu bemerken aber iſt, daß das **e fem.** wegfällt, wie **grand' mère**; daß auch **mal** als Beſchaffenheitswort gebraucht wird, wie **male-faim**; daß das Beſchaffenheitswort, oft die Bedeutung ändert oder eine ſehr modifizirte erhält, wie **gentil-homme**, **chaude-chasse**; daß aus Hauptwort und Beſchaffenheitswort mit neuer Endung ein neues Wort gebildet wird, wie **haute-licier**.

ad c) Dieſe Verbindung hat keinen Einfluß auf das Geſchlecht.

ad d) Hier gilt die Regel. Wenn das Hauptwort im erſten Falle ſteht, und alſo das Vorwort elliptiſch iſt, ſo beſtimmt immer das Hauptwort das Geſchlecht, wie **avant-cour**, Vorhof. Wird aber das Hauptwort vom Vorwort regiert, ſo iſt es eigentlich ein elliptiſcher Satz, z. B. **le, entre-toile**, Linnengewirk, **ce qui est entre la toile**, wo man immer **le** erwarten ſollte, hier aber weicht der Sprachgebrauch oft ab, z. B. **la sous-gorge**, Kehlriemen, **la, après-midi'** der Nachmittag.

R.

Gayler, Prof. u. Archidiac.

6.

Ueber den Lehrcursus in den württembergischen Seminaren *).

Württemberg hat in seinen vier Seminaren zu Blaubeuren, Urach, Maulbronn und Schönthal Anstalten so eigenthümlicher Art, daß wir nicht fürchten, auswärtige Leser zu langweilen, wenn wir in diesen Blättern noch ein Wort darüber sprechen.

In älterer Zeit fand zwischen diesen Anstalten ein Wechsel in der Art statt, daß die Zöglinge nach zweijährigem Aufenthalt in einem niedern Seminar in ein höheres versetzt wurden. Nach einem unglücklichen Versuche, die vier Seminare auf zwei zu reduciren und in jedem zwei Promotionen zu vereinigen, die aber je nach zweijährigem Aufenthalt in ein höheres übergingen, wurden im Jahr 1817 wieder vier Seminare hergestellt, dabei aber angeordnet, daß die Zöglinge je in einem derselben ihre ganze Vorbereitungszeit auf der Universität zuzubringen haben. Der Unterzeichnete, der selbst in diesen Seminaren gebildet worden ist und sein Tirocinium in einem derselben gemacht hat, erkennt zwar die vielfachen Verbesserungen, welche bei dieser neuen Organisation gemacht worden sind, vollkommen an, konnte sich aber an der Zweckmäßigkeit des vierjährigen Curses in Uebereinstimmung mit mehreren Freunden aus dem Schul- und Laien-Stand nie überzeugen. Das veranlaßte ihn, mit Rücksicht auf die bevor-

*) Durch ein Versehen blieb in der Aufschrift des Bäumlein'schen Aufsatzes (2. Heft, S. 242), die von der Redaktion herrührt, die Bezeichnung „württembergisch" weg; übrigens verweisen wir dafür und für den vorliegenden Aufsatz auf dasselbe Heft S. 314—316 wo sich eine ausführliche Schilderung dieser Anstalten findet. Die Red.

ſtehende Beſprechung der Sache in der Ständekammer, in den Schwäb. Merkur vom 9. April 1845 folgenden Artikel einzurücken:

In Kreiſen, die ſich für die vaterländiſchen Erziehungs-Anſtalten intereſſiren, hört man vielfach die Frage behandeln, ob es nicht zweckmäßiger wäre, zu der alten Einrichtung, der zufolge die Zöglinge der niedern evangeliſchen Seminare nach zweijährigem Aufenthalt in einem ſolchen Inſtitut in ein höheres verſetzt wurden, zurückzukehren. Betrachten wir die Frage von ihrer wiſſenſchaftlichen Seite, ſo hat die alte Einrichtung entſchiedene Vortheile vor der jetzt beſtehenden. Der Vortrag der Hauptfächer iſt in die Hände zweier Profeſſoren gelegt, zu denen noch der Ephorus, der in der Regel ein Penſum vorträgt, und zwei Repetenten, welchen mehr Nachhülfeſtunden und Nebenfächer zugewieſen ſind, hinzukommen. Unmöglich iſt es nun allerdings nicht, daß zwei tüchtige Hauptlehrer für den geſammten Cyklus der Gymnaſialbildung genügen können, aber die Anforderung iſt eine ſehr hohe. Stellen wir uns aber auch auf dieſen idealen Standpunkt, ſo wird nicht in Abrede geſtellt werden, daß die Anregung durch vier, nach zweijährigem Zwiſchenraum einander ablöſende, vortreffliche Lehrer dieſer Art vielſeitiger ſeyn wird, als durch zwei. Wenn aber das Leben überall hinter dem Ideal zurückbleibt, ſo wird wohl auch das Unterrichtsweſen dieſem Geſetz der Menſchlichkeit unterworfen ſeyn, und wir halten es nicht im Mindeſten für einen Tadel eines ſo vielfach in Anſpruch genommenen Lehrers, wenn er in Einem oder in einigen der zahlreichen Fächer, die er neben und nach einander vorzutragen hat, ſchwächer iſt, als in dem andern. Am meiſten offenbart ſich ein ſolcher Mangel in dem mathematiſchen und phyſikaliſchen Unterricht, bei dem auch die gewiſſenhafteſte Vorbereitung nichts hilft, wenn der Lehrer des Faches nicht ganz mächtig iſt. Daß ein Lehrer für irgend ein Fach eine Vorliebe habe und dieſes zum Nachtheil anderer gleichberechtigter Fächer begünſtige, oder daß er auf einem in philoſophiſcher oder religiöſer Hinſicht einſeitigen Standpunkt ſtehe, liegt in dem Bereiche der unvermeidlichen Möglichkeiten. Das Alles wird aber viel weniger nachtheilig wirken, wenn die jungen Leute nicht während ihres ganzen Vorbereitungskurſes auf dieſelben Lehrer angewieſen bleiben, ſondern nach zwei Jahren andere Lehrer bekommen, bei deren Wahl die leitende Oberbehörde ihr Augenmerk vorzugsweiſe darauf lenken wird, daß die etwaigen Mängel oder Einſeitigkeiten des erſten Inſtituts durch die Lehrer des zweiten ausgeglichen werden. Dieſe Mängel werden alsbald, wo nicht ganz gehoben, ſo doch weſentlich vermindert werden, ſobald die Lehrer in die Lage geſetzt ſind, ſich auf einen kleineren und gleichförmigeren Kreis von Lehrfächern zu beſchränken. Wenn dieſe Beſchränkung der Lehrthätigkeit Eines Mannes unſern Vorfahren ſchon vor Jahrhunderten bei dem dürftigen Zuſtand der Wiſſenſchaften zweckmäßig erſchienen iſt, wie viel nothwendiger muß ſie in unſerer Zeit erſcheinen, wo nicht nur die Zahl der Lehrfächer, ſondern auch die Anforderungen an den Vortrag jedes einzelnen nach ſeinem extenſiven und intenſiven Gehalt ſo ſehr erhöht worden und fortwährend im Steigen begriffen ſind.

Nicht weniger, als von der wiſſenſchaftlichen Seite empfiehlt ſich die Wiedereinführung der alten Einrichtung aus dem Geſichtspunkt der Pädagogik. Die Verſetzung in ein anderes Inſtitut bildet in dem Leben des Jünglings einen Abſchnitt, der bei jeder geſunden Natur mit einer wohlthätigen Aufregung verbunden

ist. Mancher, der in Trägheit und Indolenz verfallen war, hat sich in dem Halbjahre vor der Versetzung in das höhere Institut zusammengenommen, um gute Zeugnisse mitzubringen, und die neue Umgebung, die neue Methode der Lehrer und das angenehme Gefühl des jungen Menschen, sich gegenüber von diesen Lehrern noch nie in nachtheiligem Lichte gezeigt zu haben, wirkten kräftigend auf die Ausdauer in den guten Entschlüssen ein. Ist durch irgend einen Vorfall eine Verstimmung zwischen einem oder mehreren Zöglingen und Lehrern eingetreten, so ist es schwer, oft unmöglich, ein volles gegenseitiges Vertrauen wieder herzustellen, und man sehnt sich, laut oder still, nach dem Termin, an welchem das gestörte, unheimliche Verhältniß aufgelöst wird. Hat einmal eine solche Verstimmung, mit Recht oder mit Unrecht, bei einigen Zöglingen Wurzel gefaßt, so wirkt sie leicht ansteckend auf andere und tritt auch der wissenschaftlichen Einwirkung des Lehrers hemmend in den Weg. In solchen Fällen ist baldige Luftveränderung das beste Heilmittel. Für die Handhabung der Disziplin ist die zu vertraute Bekanntschaft der Zöglinge mit allen Schleichwegen einer Lokalität sehr erschwerend, und leicht können dadurch Verhältnisse entstehen, die selbst für die Sittlichkeit gefährlich werden; von Seiten der Humanität aber dürfte es den Zöglingen zu gönnen seyn, wenn sie nicht während dieser schönsten Jahre des Lebens auf einen von der Natur nicht gerade reichlich bedachten Ort konfinirt würden.

In Erwägung dieser Umstände wurde schon im Jahre 1827 von dem damaligen Abgeordneten der Stadt Stuttgart, Feuerlein, der Antrag auf Wiederherstellung der alten Ordnung gemacht, und der Antrag erschien der Kammer wichtig genug, um eine eigene Kommission niederzusetzen, welche in diesem Sinne eine Petition an die hohe Regierung brachte. Wenn sich diese damals zu einer Aenderung nicht veranlaßt fand, so ging sie wohl von der Ansicht aus, daß eine blos zehnjährige Dauer einer Einrichtung nicht genüge, um ein entscheidendes Urtheil darüber zu fällen. Nachdem nun aber seit dieser Zeit achtzehn weitere Jahre verflossen sind und die öffentliche Meinung, so weit sie Referent bekannt geworden ist, sich auch für die Zweckmäßigkeit der jetzigen Einrichtung nicht günstiger ausspricht, als damals, so dürfte es an der Zeit seyn, die Frage einer abermaligen Berathung zu unterwerfen. Die Ausführung dieser Maßregel ist um so weniger bedenklich, da der Transport der curta supellex von dreißig Zöglingen der einzige damit verbundene Kosten ist, falls man nicht für gut fände, den Lehrern des höheren Instituts auch eine höhere Besoldung zu geben.

Gegen diesen Vorschlag hat sich mein verehrter Kollege Herr Ephorus Bäumlein in Maulbronn, im zweiten Heft dieser Zeitschrift pag. 242 — 246 erklärt, und das Bestehende mit Gründen vertheidigt, die eine weitere Besprechung nöthig zu machen scheinen.

Herr Bäumlein gibt den von mir an die Spitze gestellten Grund zu, daß sich mit den drei ordentlich angestellten Lehrern der ganze Kreis von Lehrfächern, der in den vierjährigen Kursus eines Obergymnasiums fällt, kaum in genügender Weise besetzen lasse, glaubt aber, daß dieselbe Verlegenheit bei den zweijährigen Kursen fortdauern würde, daß sich daher das Bedürfniß sicherer

dadurch befriedigen lasse, daß zur „tüchtigen Vorbereitung für ein höheres Lehramt mehrjährige philologische Studien auf der Universität gefordert und aus der Zahl der jungen Männer, die sich für diesen Beruf theoretisch und praktisch gebildet haben, die Repetenten der niedern Seminarien gewählt würden. — Sicher würde der Vorwurf einer mangelhaften Vertretung der in den Kreis des Seminars passenden Unterrichtsgegenstände wegfallen, wenn auch die beiden Hülfslehrer gleich den ordentlichen Lehrern irgend für ein höheres Lehramt sich vorbereitet und die Prüfung hiefür bestanden hätten. Denn unstreitig dürften fünf Lehrer, richtig gewählt, hinreichend seyn, für alle Fächer den tüchtigen Mann zu finden." Mit dieser Forderung bin ich ganz einverstanden, wenn ich auch die daraus gezogene Folgerung nicht in dem Umfang zugeben kann, wie sie von Herrn Bäumlein aufgestellt wird. Schon seit Jahren habe ich mich öffentlich über die Nothwendigkeit, einen höheren Schulstand zu bilden, wiederholt ausgesprochen und auch Vorschläge gemacht, wie das ohne Nachtheil für das theologische Studium, das ich mit der Vorbereitung zum Schulstand für gar wohl vereinbar halte, geschehen könnte: ich habe namentlich in Beziehung auf die in Rede stehenden Stellen der Hülfslehrer schon vor vier Jahren bei der Besprechung von Herrn Bäumlein's Ansichten über gelehrtes Schulwesen gesagt: „wir haben in den acht Repetenten-Stellen der niedern Seminare eine beneidenswerthe Gelegenheit, wohlgebildete Kandidaten des Lehrstandes unterzubringen, und es ist wahrhaftig die höchste Zeit, diese Stellung durch zweckmäßige Besetzung endlich zu dem zu machen, was sie ihrer Idee nach seyn sollen (Mager's pädag. Revue 1842 pag. 583). Es ist nur hier nicht der Ort, auf diesen Punkt näher einzugehen und längst Gesagtes, theilweise allgemein Anerkanntes zu wiederholen: es genüge auf die Quelle des gegenwärtigen Mißstandes hinzuweisen. Die württembergische Theologie, mag sie auf dem Boden des Kirchenglaubens oder der modernen Speculation stehen, ist in keinem Punkt so einig, als darüber, daß der wohlunterrichtete Theologe als solcher im Besitze aller für die Schule nothwendigen Kenntnisse sey und höchstens einer ἀνάμνησις aus seinen Gymnasialjahren bedürfe. So werden die höheren Lehrstellen an den

Gymnasien und Seminarien als Apanagen für die Prinzen betrachtet, welche auf dem theologischen Thron der Universität keinen Raum gefunden haben, und kommt hie und da ein Philologe von Profession auf eine solche Stelle, so wird dieser mit Achselzucken als ein von der Sitte der Väter abgefallener angesehen. Wiederum sind hier die Theologen beider Lager ganz einverstanden, daß einem solchen Menschen, der das κόγξ ὄμπαξ nicht mitgestammelt, eigentlich doch die wahre Weihe abgehe. Dieser Anachronismus in der Stellung der Theologie wirkt nicht allein nachtheilig auf das höhere Schulwesen, sondern auch auf die Volksschule, welche unter die Aufsicht der Geistlichen gestellt ist. Während man den Kandidaten der Theologie bei dem Examen eine Masse von dogmatischen und historischen Kenntnissen anmuthet, welche weit über die Fassungs- und Verdauungs-Kraft des gewöhnlichen Mannes gehen, die er daher auch mit dem Austreten aus dem Examens-Saal zu vergessen anfangt, geschieht für die Vorbereitung auf die Volksschule so gut wie gar nichts, und je mehr diese vorschreitet, desto mehr befestigt sich zwischen ihr und den ihr fremd gebliebenen Theologen eine Kluft, die keinem Theile frommt. Daß hier geholfen werden müsse, hat man eingesehen, und es werden in nächster Zeit organische Bestimmungen für die praktische Ausbildung der Theologen getroffen werden. Das berechtigt uns zu der Hoffnung, daß auch im höheren Schulwesen Hülfe geschafft werden werde, sobald sich unter dem Lehrstande selbst das Bedürfniß einer Veränderung allgemeiner und lebhafter ausgesprochen haben wird, als dieß bis jetzt geschehen ist.

Wenn aber auch die Besetzung sämmtlicher Lehrstellen eines Seminars früher oder später so seyn wird, wie ich sie ganz im Einverständniß mit Herrn Bäumlein wünsche, so kann ich mich doch nicht überzeugen, daß alsdann ein vierjähriger Kurs besser sey, als ein Wechsel nach zwei Jahren. Herr Bäumlein sagt pag. 244 „Welche Differenzen auf dem Gebiete der Grammatik der drei alten Sprachen bestehen, wie verschieden die Behandlungsweisen sind, ist bekannt. Wer nun Gelegenheit hatte, über das geistige Vermögen dieses Lebensalters Erfahrungen zu machen, wird sicherlich nicht glauben, daß dergleichen Differenzen im Unterricht

ohne Nachtheil für die Schüler bleiben. Sey es, daß sie das Verschiedene als ein Verschiedenes erkennen, oder daß sie es für wesentlich gleich halten und zu vereinigen suchen, immerhin wird die Sicherheit und Klarheit der Erkenntniß dadurch gestört werden." Hierauf habe ich zu erwiedern, daß solche störende Differenzen in der Methode des Sprachunterrichts bei wissenschaftlich und gründlich gebildeten Philologen, wie wir sie hier gemeinschaftlich voraussetzen, gar nicht möglich sind. Wäre dieß der Fall, so wäre damit über alle Gymnasien, in welchen der Schüler mit jedem Jahr in eine andere Klasse tritt und neue Lehrer bekommt, das Verdammungsurtheil gesprochen. Starres Festhalten an veralteten Methoden oder kindisches Haschen nach jedem Meteor, das sich am pädagogischen Horizonte blicken läßt, ist nur bei Leuten möglich, die nichts vergessen und nichts gelernt haben. Bei denen aber, welche tiefere Studien gemacht haben, bildet sich von selbst ein höherer philologischer Takt, der sich in jedem Vortrag und in jeder Arbeit ausspricht und bei allen durch die Individualität eines jeden Lehrers bedingten Differenzen im Wesentlichen doch übereinstimmt. Sollte sich aber auch hie und da bei den jüngeren Lehrern ein unsicheres Schwanken in der Methode finden, so würden wir nur darauf hingewiesen, daß der Ephorus von dem ihm unbestreitbar zustehenden Recht Gebrauch mache, den Lectionen eines solchen Lehrers häufig anzuwohnen und ihm so lange Zurechtweisungen zu ertheilen, bis er in das rechte Geleise gebracht ist — ein Einschreiten, das auch bei der jetzigen Einrichtung sehr zweckmäßig wäre.

Gehen wir nun über auf die Nachtheile, die Herr Bäumlein von einem zweijährigen Kurse für den wissenschaftlichen Unterricht befürchtet. „Wo ein Fach für den ganzen vierjährigen Kursus in Eine Hand gelegt, Ein Lehrer dafür verantwortlich gemacht ist, da wird derselbe die für sein Pensum zugemessene Zeit eher so einzutheilen wissen, daß er ohne irgend Lücken zu lassen, die ganze Aufgabe vollendet; theilt sich diese zwischen zwei Anstalten, theilt sich diese Verantwortung, so läßt sich besorgen, es möchten zuweilen ganze Strecken unbearbeitet liegen bleiben, weil die niedere Anstalt sich außer Stand sah, den Unterricht innerhalb der

angewiesenen Zeit bis zu dem bestimmten Punkte fortzuführen, die höhere sich nicht verbunden achtet, das von andern Versäumte zu ersetzen." Wenn Herr Bäumlein diese Befürchtung mit Erscheinungen aus den früheren Zeiten des zweijährigen Kurses begründet, so muß ich hier freilich ausrufen:

infandum — jubes renovare dolorem.

Ich will aus jener Zeit, in welcher das Unglaubliche geschehen konnte, nur ein Beispiel anführen. Die neue Geschichte sollte im vierten Jahre unsers Kurses vorgetragen werden. Der Lehrer fing der geographischen Lage nach mit Spanien an, vertiefte sich aber in das Quellenstudium über die Kriege zwischen den Königen von Kastilien, Arragonien und Leon so tief, daß wir in einem jährlichen Kurs in der spanischen Geschichte gerade bis an die Schwelle der neuen Zeit geführt wurden und somit von der ganzen neuen Geschichte auch nicht ein Wort zu hören bekamen. Wenn aber derlei Dinge einmal öffentlich besprochen werden, so müssen wir zur Ehre unserer gegenwärtigen Studienbehörde beifügen, daß dieß **templ passati** sind, deren Wiederkehr unmöglich ist. Wie gegenwärtig jedes Seminar über das, was in jedem Semester geleistet worden ist, Bericht erstatten muß, so würde das auch bei dem zweijährigen Kurs gehalten werden, und die Behörde würde die Visitation, die sie von Zeit zu Zeit mit den Seminaren vornimmt, am passendsten an den Schluß des zweijährigen Kurses in dem niederen Seminar verlegen, um sich zu überzeugen, ob das Vorgeschriebene wirklich geleistet worden sey.

Verweilen wir noch einen Augenblick bei dem historischen Unterricht, so möchten wir gerade bei diesem eine Seite herausheben, welche für den Wechsel spricht. Man begnügt sich z. B. bei diesem Pensum nicht mehr mit einem bloßen Aneinanderreihen der Begebenheiten, sondern man verlangt eine das Ganze beseelende und durchdringende Idee; allein dieß muß mit vieler Vorsicht und Mäßigung behandelt werden. Im ersten Jahre wird der Schüler von der neuen ihm

eröffneten Weltanschauung begeistert seyn, im zweiten Jahr wird diese Begeisterung bereits temperirt seyn, im dritten wird er bei der Wiederholung der ihm wohlbekannten Reflexion gähnen, im vierten gar lachen. Dasselbe ist in einem gewissen Grad bei allen Fächern der Fall, deren Vortrag vier Jahre fortläuft. Auch für den besten Lehrer ist es eine ungemein schwere Aufgabe, seinem Vortrag so lange Zeit hindurch das gleiche Interesse zu gewähren, und wenn ich daher ex hypothesi annehmen darf, daß die fünf Lehrer jedes Seminars gleich tüchtig seyen, so erwarte ich mit Zuversicht, daß das dem ersten Seminar aufgegebene Pensum in zwei Jahren so vollendet werde, daß das zweite ohne Nachtheil für die Continuität des Unterrichts daran anknüpfen kann. Mag darüber, bis die Lehrer des zweiten die Schüler kennen gelernt haben, immerhin einige Zeit verloren gehen, so wird dieser Nachtheil, wenn es so genannt werden soll, reichlich aufgewogen durch die vielfachere Anregung, welche der Unterricht von fünf neuen Lehrern gewährt.

Das psychologische Moment des Wechsels scheint mir Herr Bäumlein zu gering anzuschlagen. Die Erfahrung aus der Zeit des zweijährigen Kurses hat gelehrt, daß der Fleiß vor dem Uebertritt in das höhere Seminar neu belebt war. Wenn aber Herr Bäumlein fürchtet, manche Zöglinge möchten auf Mahnungen und Zurechtweisungen der Lehrer, denen sie ja nur kurze Zeit übergeben sind, weniger achten, so wird er mir wohl zugeben, daß ein Lehrer, welcher einen sechszehnjährigen Jüngling nicht bis zur letzten Minute seines Aufenthalt in der Anstalt in Respekt zu halten weiß, aus der Zahl der Fünfmänner, über die wir übereingekommen sind, auszuschließen sey. Ich möchte aber noch auf einen andern nicht unwesentlichen Punkt aufmerksam machen. Die Natur der Verhältnisse bringt es mit sich, daß manche Lehrer bis in das vorgerückte Alter auf ihrer Stelle bleiben und daß die Pensionirung so spät als möglich eintritt. Nun ist aber bekannt, wie geneigt die Jugend ist, sich gegen alternde Lehrer, welche die Zügel der Disciplin nicht mehr anzuziehen vermögen, Ungebührliches herauszunehmen. Das wird zwar beim Wechsel auch nicht

ganz verhütet werden können, aber es wird in bedeutend geringerem Maße stattfinden. Der Jüngling tritt einem alten, verdienten Mann von Anfang an mit Achtung entgegen und es bedarf einer geraumen Zeit, bis er mit den Schwächen dieses Alten so vertraut geworden ist, daß er sich erlaubt, die Schranken der Achtung zu überschreiten. Ist er aber nach Jahresfrist so weit gekommen und nicht gleich beim ersten Versuch mit Energie in seine Schranken zurückgewiesen worden, so wird er den Unfug drei Jahre lang forttreiben und mit jedem Jahr mehr Theilnehmer an sich ziehen; wird aber nach zwei Jahren gewechselt, so wird er in dem neuen Seminar entweder keinen Lehrer von derselben Altersschwäche vorfinden, oder wenn dieses auch der Fall ist, so wird er wieder eine geraume Zeit brauchen, bis er sich gegen diesen das Gleiche erlaubt. Und sollte es für den unglücklichen Alten im ersten Seminar wirklich unvermeidliches Schicksal seyn, von jeder Promotion mißhandelt zu werden (was bei gutgearteten Promotionen doch nicht zu erwarten ist), so hätte er beim zweijährigen Wechsel doch wohl immer im ersten Jahre Ruhe.

Herr Bäumlein erwiedert mir ohne Zweifel, solche Männer solle man ihrer Stellung entheben. Ganz gut! sobald dieß ohne Schmälerung ihres Einkommens geschehen kann. Eben damit aber glaube ich auf den Punkt gekommen zu seyn, worin die Haupt-Differenz zwischen Herrn Bäumlein's und meiner Ansicht besteht. Herr Bäumlein stellt sich mehr auf den idealen Standpunkt, ich auf den der Wirklichkeit. Ich halte es für die Pflicht jedes Mannes, der von sich sagen kann:

Est animus mihi, sunt vires, est integra virtus,

nach dem Ideal zu streben, und dieses als seinen Leitstern zu betrachten; aber wie er selbst das Gefühl hat, daß er es nie vollkommen erreicht, so muß er dieselbe Nachsicht gegen seine Mitmenschen und gegen alle menschlichen Einrichtungen haben. Wenn ich daher zugeben kann, daß bei dem idealen Zustand eines Seminars der vierjährige Kurs, wo nicht der beste, doch so befriedigend wäre, daß man keine Ursache hätte, eine Aenderung zu wünschen, so muß ich anders urtheilen, wenn ich die von jeder Lehranstalt

unzertrennlichen Mängel mit in Rechnung nehme. Geſetzt, das Lehrperſonal beſtehe aus lauter Männern, die ihr ganzes Leben der Vorbereitung auf den Schulſtand gewidmet haben, ſo zeigt die Erfahrung, daß auch unter ſolchen hie und da unbrauchbare Lehrer und Pädagogen ſind. Man ſtellt ſie mit Rückſicht auf ihre gründlichen für die Gelehrten-Schule gemachten Studien und ihre ſittliche Tüchtigkeit an und hofft dabei, die Uebung werde ihre bis jetzt nur zweifelhafte Lehrfähigkeit heben. Wer will das tadeln? Manchmal gelingt's, manchmal aber auch nicht. Was ſoll nun aber in dem letzten Fall geſchehen? Die Unfähigkeit iſt nicht entſchieden genug, um den Mann geradezu zu verſetzen: und wohin ſoll man ihn verſetzen, da er als Nicht-Theologe den Rücktritt in den Schoos der Kirche nicht hat? Fälle, daß ſich ein ſolcher, wie unlängſt in einem Nachbarſtaat geſchehen iſt, mit einer Averſal-Summe abfinden läßt und gutwillig abzieht, ſind ſelten; ſo wird er denn wohl oder übel ſein Lebenlang ſitzen bleiben, wo er iſt. Die Thätigkeit eines andern tüchtigen Lehrers kann durch Kränklichkeit oder durch das herannahende Alter gehemmt und öfters lange unterbrochen werden, beides iſt aber nicht ſo ausgeſprochen, daß dadurch Verſetzung oder Penſionirung begründet werden könnte: der Mann hat vielleicht ſo wenig Dienſtjahre, daß er bei der ihn treffenden Rate verhungern müßte, und würde in ſeinem Innerſten gekränkt ſeyn, wenn man ihm die längſt genährte Hoffnung auf Wirkſamkeit in dem ihm theuren Berufe abſchneiden wollte. Was wird alſo die Folge ſeyn? er wird bleiben, ſo lange es nur immer möglich iſt. Unter ſolchen Umſtänden, die nicht eben aus weiter Ferne hergeholt ſind und häufig beim beſten Willen der Behörden ſich nicht beſeitigen laſſen, iſt es hart, wenn ſtrebſame Jünglinge ihre ganze Vorbereitungszeit auf die Univerſität in einem derartigen Inſtitut zubringen müſſen. Der Nachtheil wird zwar nicht aufhören, wenn nach zwei Jahren eine andere Promotion in dieſelben Verhältniſſe einzutreten hat, aber er wird weniger tief und weniger nachhaltig ſeyn, wenn er auf zwei Promotionen umgelegt wird.

So viel möge zur näheren Begründung der von mir angeregten Frage genügen. Sollte ich im Eifer für meine Anſicht

das Gute der bestehenden Einrichtung theilweise übersehen oder zu gering angeschlagen haben, so werde ich jede Belehrung mit Dank aufnehmen. Das größere Publikum aber dürfte für jetzt an dem pro und contra Gesagten genug haben.

Tübingen, den 19. Juni 1845 *).

Chr. Walz.

*) Unterdessen ist diese Frage auch in der Abgeordneten-Kammer zwar angeregt, aber auf die Bemerkung von Seiten des Ministers d. J. und des Kirchen- und Schulwesens, daß man den Vorschlag eines zweijährigen Wechsels schon früher in Erwägung gezogen, damals aber die meisten Stimmen, die darüber gehört wurden, sich dagegen ausgesprochen haben, allzubald wieder verlassen worden. Uebrigens ist dieß kein Gegenstand, der eine Mitwirkung der Stände erforderte; vielmehr kann ja die oberste Aufsichtsbehörde, wenn sie durch die nunmehr in diesen Blättern vorliegende Darstellung der Gründe und Gegengründe von den Vortheilen eines zweijährigen Wechsels überzeugt wird, die vorgeschlagene Aenderung im Wege der Verordnung einleiten. Das Eigenthümliche der württembergischen Seminare ist, daß alle Kräfte der Anstalt für Eine Altersklasse arbeiten. Diese Concentration würde noch gesteigert, wenn diese Klasse auf einen zweijährigen Kursus beschränkt wäre. Um so mehr glauben wir, daß die Gründe des Herrn Professors und Ephorus Dr. Walz eine nochmalige Erwägung verdienten.

Die Red.

7.

Ueber das Verhältniß der Schule zum Turnen *).

Die Schule tritt da ein, wo der Einzelne oder das Haus nicht ausreicht, den Zweck aller Bildung, Humanität, zu vermitteln. Nun ist der Einzelne oder das Haus nicht im Stande, eine solche körperliche Ausbildung, wie sie dem Ideale der Humanität entspricht, zu erzielen. — Daß nämlich körperliche Vollkommenheit ein Theil vollendeter Humanität, körperliche Vervollkommnung also Aufgabe der Erziehung ist, wird wohl schwerlich heutzutage von einem irgend unbefangenen Standpunkte aus geläugnet werden; über den Grad, das „wie viel", und im Zusammenhange damit über das „wie" mag man streiten. Was nun das „wie viel" betrifft, so beruhigt man sich gar gern mit dem Motto: **mens sana in corpore sano.** Und doch kommt hiebei eben so der Körper als der Geist viel zu kurz. Auch dem Barbaren ist dieses Ziel erreichbar. Es ist in der That etwas rein Negatives, was mit jenem Worte bezeichnet wird. Bloße Gesundheit des Geistes genügt nicht, sie ist nur die negative Grundbedingung aller Bildung.

Der Geist könnte auch gesund seyn und bleiben, wenn er eigentlich aller Bildung entbehrte; er soll aber stark und immer stärker werden, er soll durch Bildung der Sphäre der Natürlichkeit entrückt, auf eine höhere Potenz erhoben werden. Und so auch der Körper. **Parum est, aegrum non esse, fortem et laetum et alacrem volo: prope abest ab**

*) Dieser Aufsatz, der in einigen Punkten ganz mit dem übereinstimmt, was im zweiten Heft Seite 305 und 306 bemerkt worden ist, verdient nach der ganzen Auffassung des Gegenstandes gewiß alle Beachtung.

S.

infirmitate, in quo sola sanitas laudatur (Tac. de causis corruptae eloquentiae c. 23.). Denn was beim Geiſte anerkannt iſt, daß man einem großen Ideale nachſtreben, daß man es als Pflicht anſehen müſſe, ſeine Kräfte auf die mögliche Höhe der Ausbildung zu bringen, warum will man das vom Körper läugnen? Was am Menſchen der Ausbildung fähig iſt, muß ausgebildet werden, ſo weit es durch Ausbildung gebracht werden kann. Wer von uns fühlt es nicht mit Bedauern und Schmerz, daß er viel ſtärker und — kaum wage ich es zu ſagen, viel ſchöner ſeyn ſollte, als er iſt. Allerdings hat die Ausbildung des Geiſtes in unſerer Zeit mehr und ſtärkere praktiſche Momente, als die des Körpers, allein letztere hört darum nicht auf, Pflicht zu ſeyn. Sie iſt eine Pflicht gegen unſern Schöpfer, der nicht wollte, daß irgend ein Pfund vergraben werde, eine Pflicht gegen unſern Nächſten, der Anſprüche hat auf unſere Kraft und unſere Gewandtheit, ja der auch verlangen kann, daß wir ihm einen möglichſt äſthetiſchen Anblick gewähren, eine Pflicht endlich gegen uns ſelbſt. Um in letzterer Beziehung von vielem Eines auszuheben: was verſchaffte im Mittelalter dem Adel die hohe Geltung? offenbar, daß er nicht bloß geiſtig hoch ſtand, ſondern auch körperlich die ausgebildetſte Klaſſe war. Nun, wenn wir wollen, daß der geiſtigen Bildung ihre Achtung werde und bleibe — und es könnte eine Zeit kommen, da dieß von ſehr praktiſcher Bedeutung wäre — ſo müſſen wir ſorgen, daß der geiſtigen Perſönlichkeit eine entſprechende körperliche zur Grundlage, möglicher Weiſe zum Schutze diene. — Sehr gut hat mir immer eine Stelle in den Memorabilien gefallen, **III, 12.** *αἰσχρον δια την ἀμελειαν γηρασαι, πριν ἰδειν ἑαυτον, ποιος ἀν καλλιστος και κρατιστος τῳ σωματι γενοιτο. ταυτα δε οὐκ ἐστιν ἰδειν ἀμελουντα. οὐ γαρ ἐθελει αὐτοματα γιγνεσθαι.* (Schande iſt's, in der Nachläßigkeit hinzualtern, ehe man ſich in möglichſter Körperſchönheit und Kraft geſehen hat. Das läßt ſich aber nicht ſehen, wenn man nachläßig iſt; denn von ſelbſt kommt es nicht.). Dieſe Stelle führt mich weiter. Wenn nämlich nicht etwa bloß ein nothdürftiger Grad körperlicher Ausbildung erſtrebt werden ſoll, ſondern der jedem Einzelnen möglich höchſte, ſo folgt, daß man auch nicht auf bloß nothdürftige Weiſe für Ausbildung der körperlichen Kräfte ſorgen, namentlich dieſelbe nicht der Natur und dem Zufall überlaſſen ſoll.

Manche allerdings sind durch äußerliche Verhältnisse, Lebensart, Beruf, in dem Fall, den Körper mehr noch als den Geist zu üben. Es fragt sich aber, ob sie nicht selbst diese ihre körperlichen Verrichtungen bei besonderer körperlicher Ausbildung besser besorgen könnten? Jedenfalls zu derjenigen körperlichen Vollkommenheit, welche dem Ideal vollendeter Menschlichkeit entspräche, gedeiht unter unsern Verhältnissen, wenn sie auch im Besondern noch so günstig sich gestalten möchten, auch die von der Natur am reichsten ausgestattete körperliche Anlage, der bloßen natürlichen Entwicklung überlassen, nicht. Ein kräftiger, schöner Mann gehört bei uns zu den seltenen Ausnahmen, und wird fast nur unter dem Soldatenstande gefunden. Denn nur hier, aber auch hier nur mangelhaft, wird der Körper systematisch und planmäßig geübt, geschult, gebildet. Wie für den Geist, so muß es für den Körper eine eigene Schule geben, so wenig irgend Einer aus sich selbst die Bildung zu schöpfen vermag, die ihn auf die Höhe seiner Zeit erhebt — denn der Begriff des Autodidakten ist fürwahr ein sehr relativer — so wenig mag Einer bei Ausbildung des Körpers des schon Erfahrenen und Erfundenen entrathen. Wie aber im Felde des geistigen Unterrichts der öffentlichen Schule mit Recht der Vorzug gegeben wird vor der Einzelschule, so muß auch, wo körperliche Ausbildung gelehrt wird, Gemeinschaft der Lernenden da seyn. Also schulmäßig müssen die Leibesübungen betrieben werden; daraus folgt aber wahrlich nicht, daß sie von den Schulmeistern, Präceptoren, Reallehrern u. s. w. gelehrt werden müssen; dieses könnte ich aus meiner obigen Ausführung nur mittelst eines argen logischen Fehlers einer auffallenden **Quaternio terminorum** folgern, indem doch gewiß, was schulmäßig betrieben werden muß, nicht sofort in den Bereich der Schule im engern Sinn, die zum Unterricht im geistigen Wissen bestimmt ist, fällt. Aber das bleibt fest: in den Bereich der Schule im weitern Sinn, von der ich im Anfang gesprochen, gehören die Leibesübungen.

Das ist nun eine neue Frage: wie stellt sich die Turnschule — denn Turnen heißt eben nichts anders als Leibesübungen treiben — zur Schule im engern Sinn, die ich schlechthin Schule nennen will? Es ist ein dreifaches Verhältniß möglich: entweder sie stehen beide ganz unabhängig von einander da, oder die Schule hat ein gewisses Aufsichtsrecht über das Turnwesen, oder beide bilden ein organisch

verbundenes Ganzes. Das Erste ist unmöglich, das Zweite ungenügend, das Dritte allein das wahre und vernünftige. Unvermittelt neben einander bestehen, so daß eine die andere ignorirte oder nicht berührte, können sie unmöglich: das ist selbst bei einem einzelnen Unterrichtsfach, das neben der Hauptschule noch getrieben wird, unstatthaft, noch vielmehr bei einem dem ganzen Schulunterricht coordinirten Lehrzweig, dergleichen die Leibesübungen, das Turnen. Schon wegen der Zeiteintheilung muß gegenseitige Berücksichtigung eintreten; eine andere Wechselbeziehung ergibt sich von selbst. Stehen nämlich die beiden Schulen einander getrennt gegenüber, so muß nach der Natur der Dinge sich bald eine gewisse Rivalität erzeugen, die, in ihrer Einseitigkeit fortgesponnen, beiden verderblich wird, und leicht den Zustand friedlicher Gleichgültigkeit in hellen Kriegsstand verwandelt. Bei diesem Kriege fürchte ich weit weniger für die Schule als für das Turnen; denn mehrjährige Erfahrung belehrt mich, daß der Turneifer bald erkaltet, wenn er nicht immer und immer wieder neu angefacht wird, den Lerneifer aber vor gänzlichem Erlöschen zu bewahren, gibt es der edlen und unedlen Beweggründe und Aufmunterungen weit mehrere. Was soll da auch eine gewisse Beaufsichtigung der Leibesübungen durch den Schullehrer frommen? Nichts ist unerquicklicher, als eine Sache beaufsichtigen, die Einem fremd oder wohl gar zuwider ist, von der man entweder Nichts, oder, was viel schlimmer ist, Einiges versteht. Ein solches Aufsichtsgesicht, aus dem halb Verdrossenheit, halb Diensteifer, halb Unwissenheit, halb Besserwissenwollen hervorsieht, ist den Betheiligten nur widerlich und störend. Hätte ich zu wählen zwischen gänzlicher Unabhängigkeit der einen Anstalt von der andern, und der Beaufsichtigung der einen durch die andere, ich würde mich für das Erstere entscheiden, wiewohl nur deßwegen, weil dieß wenigstens ein Umweg wäre zu dem, was allein das Wahre und Rechte ist, zu der gänzlichen Verbindung beider zu einem organischen Ganzen, entsprechend der aus Körper und Geist verbundenen Menschennatur. Nicht neben einander gleichgültig, theilnahmlos, sollen beide Anstalten bestehen, aber auch die eine der andern nicht so einverleibt werden, wie irgend ein anderes untergeordnetes Fach, sondern coordinirt sind sie und sollen sie seyn, aber lebendig in einander eingreifend, das Turnen

aus der Schule ſeine Weihe, die Schule aus dem Turnen Friſche und Leben ziehend, beide alſo ſubordinirt der höhern Idee des erziehenden Unterrichts.

Was mir zu lebendiger, organiſcher Verbindung der beiden Anſtalten zu gehören ſcheint, iſt folgendes: 1) Der Turnunterricht werde täglich ertheilt. Gleichwie täglich in der Schule der Geiſt geübt, täglich ein Schritt weiter gethan wird im Lernen, alſo ſey auch eine tägliche Aufgabe, gehöre zur Tagesarbeit die körperliche Uebung. Werden dieſe Uebungen am Schluſſe nicht bloß der Schulſtunden, ſondern überhaupt des geiſtigen Tagwerkes vorgenommen, ſo vertreten ſie theilweiſe die Muße des Knaben, und ob ſie gleich nicht bloßes Spiel ſeyn dürfen, ſind ſie doch eine Erholung, weil Abwechslung der Anſtrengung. Schlägt die Glocke 6 Uhr, ſo freuen ſich meine Knaben, von den Arbeitsbänken dem Turnplatz zuziehen zu dürfen, ſo ſehr, als ſie nur immer ſich freuen könnten, wenn es dem müſſigen Umherſchlendern zuginge, ich glaube ſagen zu dürfen, viel mehr. Werden die Uebungen bloß zweimal in der Woche vorgenommen, an den Vakanz-Nachmittagen Mittwoch und Samſtag, dann aber je zwei Stunden lang, ſo iſt einmal die Zeit von zwei Stunden zu lang — ich laſſe täglich bloß eine Stunde turnen, ſelbſt ½ Stunde würde, bei gehöriger Nähe des Turnplatzes genügen, wie ich im Seminar Maulbronn es gehalten und erprobt habe —; ſodann kann auf dieſe Weiſe durch zufällige Umſtände, Ungunſt der Witterung u. dgl. eine oft mehrere Wochen andauernde Unterbrechung eintreten, ferner wird ſchon durch die regelmäßige Unterbrechung zu viel vergeſſen, mehr als neu gelernt; endlich hat es etwas Mißliches, die Vakanzzeit für Uebungen in Anſpruch zu nehmen, für welche erſt die Luſt geweckt, Vorurtheile aus dem Wege geräumt werden ſollen. Wird alle Tage geturnt, ſo kann leicht der Vakanznachmittag zu einer kleinen Excurſion freigegeben werden, zum Frommen zugleich einer freieren Belehrung, eines vertraulicheren Verkehrs zwiſchen Lehrer und Lernenden.

2) Unter die Turnübungen ſoll als ſtehendes, integrirendes Fach das Exerciren aufgenommen werden. Durch dieſe Uebung läßt ſich mehr als durch irgend eine andere das Turnen an die Zwecke der Schule anknüpfen. Denn das Exerciren

ist die trefflichste Schule des Gehorsams, und Gehorsam ist die unerläßliche Bedingung gedeihlichen Erfolges beim Unterrichte. Ich möchte aber hier nicht mißverstanden werden. Der Gehorsam auf dem Exercierplatz ist ein anderer, als der für die Schule zu verlangende, hier wird nicht dressirt: aber doch soll der Geist des Lernenden jeden Augenblick des Worts vom Lehrer gewärtig seyn, soll keines der gesprochenen für gleichgültig ansehen, soll seinen Körper — denn auch dieses ist in der Schule von nicht geringer Bedeutung — in eine gehörige, zweckmäßige Haltung bringen und darin erhalten. Am Exerciren lernt der jugendliche Geist die Nothwendigkeit des Gehorsams in Einem Fall einsehen, damit ist viel gewonnen; die Schule mag diesen Gehorsam als Grundlage zu rechter Freiheit gebrauchen. Für die Körperübungen selbst hat das Exerciren die größte Bedeutung. Man bemerkt an den Turnern ein gewisses läppisches, linkisches Benehmen, einen Mangel an körperlicher Haltung. Das kommt von einer Einseitigkeit der Turneinrichtungen her, vermöge welcher mehr auf Kraft als Gewandtheit gesehen wird; auch hat der Turner die seltsame Vorstellung, daß er Grazie des Aeußern durchaus mit der verächtlichen Stutzerhaftigkeit verwechselt. Nicht verschweigen aber darf ich, daß Exercierübungen bei Knaben, namentlich, wenn sie zu einem gewissen Stadium gediehen sind, auf einen bedeutenden Widerwillen stoßen; die technischen Kleinigkeiten sind diesem Alter nicht nach Geschmack, und doch kommt durchaus nichts heraus, wenn man nicht mit unnachsichtlicher Strenge und Präcision zu Werke geht. Ist übrigens nur einmal der überall unerquickliche Mittelzustand überwunden, so stellt sich auch wieder größere Lust ein. Hier sind von der Stiftungskasse fünfzig hölzerne Gewehre à 36 kr. angeschafft, und gerade diese Gewehrübungen bilden die Haltung und Präcision am besten. Dabei ist alles militärisch organisirt, Chargen, Begrüßung, Uniform (ganz einfach, gewöhnliches Turnkleid mit rothen Schnüren an den Nähten, und eben solchen Mützen) und dergleichen; selbst der Tambour fehlt nicht. Jede Turnstunde ist in zwei gleiche Hälften abgetheilt; in der ersten Hälfte wird exercirt, in der zweiten, aber nicht mehr mit militärischer Einrichtung geturnt, zuerst Schul-, dann, einige Minuten, Freiturnen. So soll von der größten Gebundenheit zu immer zunehmender Freiheit der

Bewegung übergegangen werden. Gesunder Appetit und gesunder Schlaf fehlen als nicht zu verachtende Zugabe einem solchen Tagwerk nicht.

3) Es werde auch auf dem Turnplatz strenge Disciplin gehandhabt. Vom Exerciren ist das Nöthige schon gesagt, aber auch zum Turnen selbst, da es schulmäßig betrieben werden muß, ist Disciplin unumgänglich erforderlich. Gesetzt auch, das Turnen wäre bloßes Spiel, bloße Unterhaltungssache, so kann ja selbst kein Spiel ohne Ordnung bestehen; ja es ist Niemand lieber, als den spielenden Knaben selbst, wenn man Ordnung in ihre Spiele bringt. Es mögen auch immerhin, wenn auch nicht eben jeden Tag, Spiele mit dem Turnen verbunden werden, wobei eine freiere Bewegung gestattet ist. Beim eigentlichen Turnen aber muß in die Hände des obersten Leiters diktatorische Vollgewalt gelegt seyn. Nur keine unnöthige Aengstlichkeit wegen Anstoßes hier oder dort; das muß ein schlechter Schulmeister seyn, der nicht Disciplin in seinen vier Wänden halten kann; soll man etwa ohne Disciplin ein rechter Turnlehrer seyn können? Ein Diktator ist ein republikanischer Magistrat, republikanisch seyen auch im übrigen die Verwaltungs- und Gerichtsformen des Turnwesens. So werden die Vorturner, ein Institut von größter Wichtigkeit für das Gedeihen der Turnsache, von den Turnern gewählt, so bestehe ein Turnrath, ein kleiner aus den Vorturnern, ein großer, aus der Gesammtheit gebildet. Je strenger die Disciplin gehandhabt wird, desto weniger stört und beleidigt sie, denn die Gesetze gut gebraucht, gehen in den freien Willen über.

4) Der Schullehrer sey auch Turnlehrer! Hiemit, das weiß ich wohl, werde ich dem Einen zur Thorheit, dem Andern zum Aergerniß; allein ich bin überzeugt, dieses ebenso im Interesse des Lehrers als der Schüler, der Schule als des Turnens zu verlangen, so erst wird die Einheit zwischen Schule und Turnwesen eine wahre, gedeihliche. Welch' schöne Quelle geistiger und körperlicher Erfrischung für den Lehrer ist es, wenn er am Abend des heißen Arbeitstages in Mitte seiner Schüler an diesen Uebungen seine erschöpfte Kraft sich ersetzen, sich erhöhen fühlt! Welch eine Ermunterung für die Schüler, wenn sie sehen, daß der Lehrer es nicht verschmäht, hier mit ihnen auf ein Feld sich zu begeben, auf dem auch er, wenn gleich Lehrender, doch,

das sehen sie wohl, auch Lernender ist. Das Turnen wird — das ist mir Erfahrungssache — durch die persönliche Theilnahme des Lehrers in den Augen der Schüler gleichsam geadelt, sie selbst fühlen sich dadurch geehrt; der Turneifer wird belebt, wach und rege erhalten. Daß aus der persönlichen Theilnahme des Lehrers der Turnschule ein entschiedener Vortheil erwachse, ist außer Zweifel: ein nicht geringerer aber mittelbar der Schule selbst. Da kann es seyn, daß ich einen Knaben in der Schule für energielos halte, auf dem Turnplatz sehe ich das Gegentheil; demgemäß behandle ich ihn fortan in der Schule. Ein anderer Knabe schwächlichen Körpers, neigt überwiegend zu geistiger Thätigkeit; diesen werde ich auf dem Turnplatz ganz besonders in's Auge fassen, werde ihm Muth und Lust zu körperlicher Anstrengung beizubringen suchen. Wiederum ein Knabe von schwachen Geistesanlagen muß von mir in der Schule hintangesetzt werden, auf dem Turnplatz thut er sich hervor, wie gut für mich und ihn, daß es die Schule und der Lehrer ist, der die Wunden, die ihm dort geschlagen, wieder heilen kann; er versöhnt sich wohl auch mit seinem dortigen Loose. Oder ein leichter Kopf ist in der Schule voran, auf dem Turnplatz bleibt er zurück; heilsame Demüthigung für seinen Uebermuth, wenn derselbe Lehrer, der sonst ihn bevorzugen muß, hier ihn in seiner Blöße sieht! Sonst aber — welche Gelegenheit bietet der Turnplatz dem Lehrer, seiner Schüler Wesen kennen zu lernen, wie manches Wort kann hier gelegentlich angebracht werden, dessen Frucht in der Schule aufgeht! Nun hat freilich die Sache auch eine andere Seite, so ein kleines Aber. Wer gibt denn dem Schullehrer Geschicklichkeit, auch Turnlehrer zu seyn, wer gibt ihm Zeit? und, wenn ihm beides mangelt, oder nur kärglich zugetheilt ist, Lust? Mit der Geschicklichkeit ist's weit eine so schwierige Sache nicht, als es scheint. Als vor mehreren Jahren ein Handwerksmann im Oberland sich um die Schulmeisterstelle in seinem Dorfe bewarb, und man ihn fragte, wie er denn Schreibunterricht geben wolle, da er selbst nicht schreiben könne, antwortete er getrost: er lerne es eben von den Schülern. Diesen Rath gebe ich allen Ernstes des Turnens unkundigen Lehrern: lernt's von euern Schülern, die werden bald, was ihr ihnen beschreibt — Turnbücher gibt es ja, recht ordentlich ausführen; manchmal kommen sie auch auf einen fremden Turnplatz, so zu einem

Turnfeſt und dergleichen; dann probirt's auch, und wenn ihr auch nur Einiges könnet, ſo geht's ſchon. Glaube nur Keiner, daß er im vierzigſten, ja fünfzigſten Jahr ſchon zu alt ſey zum Turnen, man ſtreicht die Segel viel zu früh, Elias iſt etlich und ſechzig Jahre alt, und turnt, wenn ich's recht weiß, noch. In zehn oder zwanzig Jahren wird's dann ſchon anders ſeyn, da wird es unter die Ausnahmen gehören, nicht, wie jetzt, wenn ein Lehrer turnen kann, ſondern wenn er es nicht kann. Aber die Auctorität, der Nimbus? ja Nimbus! Iſt's Nimbus, und dahinter nichts, als Lächerlichkeit, ſo kommt die liebe Jugend doch dahinter; eine tüchtige Natur braucht ſich nicht zu ſcheuen, ſo zu erſcheinen, wie ſie iſt. Wenn freilich die Stimmung der Leute hinſichtlich des Turnens ſo iſt, wie ſie, nach der Verſicherung eines achtbaren Freundes, an ſeinem Orte ſeyn ſoll, daß man einem Lehrer lieber grobe Immoralität verzeihen, als ihn turnen ſehen möchte, ſo könnte das bedenklich erſcheinen, allein ich glaube, einer ſolchen Erbärmlichkeit iſt man nichts als die tiefſte Verachtung ſchuldig. Aber die Zeit? an dieſer haben wir allerdings keinen Ueberfluß. Doch ich rechne ſo: mit geſundem Körper und ungetrübtem Muthe arbeite ich in einer Stunde mehr, als ohne ſie in zwei; ferner iſt wohl nicht zu viel gehofft, wenn man erwartet, daß die Arbeitsluſt und Fähigkeit durch die Turnübungen weiter ins höhere Alter hinein ſich erſtrecken, als ohne ſie; endlich könnten durch die oben beſprochene Austheilung der Turnſtunden gerade die Vakanznachmittage, wenn nicht alle und jedesmal, doch einer hie und da dem Lehrer frei bleiben. Dieſe Erwägungen ſollten doch im Stande ſeyn, uns die Unluſt, perſönlich uns am Turnen zu betheiligen, etwas zu mildern. Noch mehr aber muß dieß die Erwägung thun, welche Mißſtände erwachſen könnten, faſt müßten, wenn die Leitung des Turnens in fremde Hände gelegt würde. Wem kann man heut zu Tage die Leitung des Turnens übertragen, wenn wir unſere Unfähigkeit erklären? Alten, ausgedienten Soldaten; allein ich habe mich auf einigen Turnplätzen überzeugt, daß dabei wenig herauskommt. Selbſt in der Turnfertigkeit ſind die Erfolge äußerſt gering, weil dieſe Leute nur militäriſche Disciplin, mit militäriſchen Hülfsmitteln zu handhaben wiſſen; der Turngeiſt aber, eben damit die wohlthätige Rückwirkung auf die Schule iſt ſo ohnehin gleich Null.

Höchstens würde ich solchen Leuten überlassen, eine Vorturnerschule technisch heranzubilden; ist diese einmal da, so pflanzt sich, bei guter Leitung, die technische Fertigkeit von selbst fort, den rechten Geist aber wollen, und ich darf es wohl sagen, können nur — wir pflegen. Daher, wenn es gleich mir sehr zweifelhaft ist, ob uns mit Recht die Aufsicht und Leitung des Turnens befohlen werden kann, so muß ich doch sagen: wollte man uns durch einen Befehl von oben die Leitung dieser Angelegenheit nehmen, so müßte ich dieses als den Verlust eines der schönsten Mittel auf Geist und Leben der Jugend, damit des Ganzen, wohlthätig einzuwirken, tief beklagen. Damit verbindet sich mir eine weitere Betrachtung: Wir werden gewiß nie ein uns selbst achtendes, von andern geachtetes Volk seyn, wenn nicht auch bei den Männern wieder Leibesübungen in ihr gebührendes Ansehen treten, und einen Theil der jetzt so geistlos vergeudeten Muße in Anspruch nehmen. Wird es einmal dahin gekommen seyn, so ist es ein Ehrenamt, die heranwachsende Jugend in dem unterrichten zu dürfen, was jeden Mann auch in den Augen der Welt ziert und ehrt. Nun, hierin dem Zeitgeist vorausgehen zu dürfen, wollen wir dieß nicht als einen ehrenden Beruf ansehen?

Brackenheim.

Adam.

8.

Noch ein Wort über griechische Chrestomathien.

In der am 26. Juli dieses Jahres gehaltenen Versammlung des Lehrer-Vereins aus dem Schwarzwaldkreise wurde beschlossen, dem königlichen Studienrathe die Bitte des Vereins vorzulegen, daß für die einzelnen Lehrgegenstände, als: Geschichte, Geographie, u. s. w. die Lehrer nicht an Ein Lehrbuch gebunden werden mögen, sondern daß es den Lehrern überlassen bleibe, aus mehreren, als brauchbar erkannten Lehrbüchern, dasjenige auszuwählen, das ihnen selbst für das Bedürfniß ihrer Schule das passendste zu seyn scheine. Nachmittags wurde diese in der Sitzung selbst allgemein hingestellte Bitte übergetragen auf die angekündigte Umarbeitung der Bäumlein'schen Chrestomathie, oder vielmehr die neue griechische Cherstomathie, die wir nach dem unten unter Nr. I. folgenden Plane zu erwarten haben. Es wurde zum Voraus anerkannt, daß die Namen der Männer, denen die Herausgabe dieser Chrestomathie übertragen ist, dafür bürgen, daß sie aus dem reichen Schatze ihrer Erfahrungen Zweckmäßiges mittheilen, daß sie mit Fleiß sammeln, mit Umsicht und Gründlichkeit wählen werden. Daneben aber hatten diejenigen, denen der Entwurf dieser neuen Chrestomathie mitgetheilt worden ist, manche Bedenklichkeiten. Nach dem Entwurfe müsse sie bedeutend größer werden als die bisherige; die Mühe, sie durchzuarbeiten, möchte ebendeßwegen die Kräfte gewöhnlicher Knaben übersteigen; was die Auswahl des Stoffes betreffe, so werde bei dem Bestreben, durch Mannigfaltigkeit vielleicht mehr anzuregen, die Form zu wenig

geachtet, indem Schriftsteller beigezogen werden, welche, so lange man einen Xenophon und Isocrates habe, von Knaben bis zum 14. Jahre ebenso ferne zu halten seyen, als man die biblische Geschichte zum Behufe des Unterrichts im Lateinischen, auch vom besten Latinisten übersetzt, entschieden abweisen müßte. Diese Gespräche führten zu einer Vergleichung des Entwurfs einer griechischen Chrestomathie, der von Rector Schnitzer im ersten Hefte der Mittelschule mitgetheilt worden ist. — Einsender dieses hat sich nie überzeugen können, daß eine neue Chrestomathie für die Schüler nöthig sey; (dem Lehrer wäre jedes Jahr eine neue willkommen); er hat nicht gefunden, daß die Lebensregeln, die im Demonicus des Isocrates gegeben sind, die Schüler ermüden; es stand ihm, wenn die Anordnung der ganzen Chrestomathie getadelt wurde, frei, den Lucian vor dem Xenophon, diesen vor dem Areopagitikus und Panegyricus des Isocrates zu lesen. Er war, wenn einzelne Abschnitte oder sogar einzelne Stellen als zu schwer für dieses Alter bezeichnet wurden, der Meinung, daß denn doch nicht alles dem Schüler so ganz geebnet hingelegt, sondern daß ihm Gelegenheit gegeben werden müsse, seine Kräfte auch an schwererem zu versuchen und zu üben. Und wie in sprachlicher Beziehung, so genügte die Pauly-Bäumlein'sche Chrestomathie dem Einsender auch für den Gewinn von Sach-Kenntnissen. Aus diesen Gründen stimmte er nie ein in das Geschrei der Chrestomathie-Noth in Württemberg. Da aber einmal der Stab über die bisherige gebrochen zu seyn scheint, so stellt er hier die Entwürfe beider Chrestomathien, die ausgearbeitet werden sollen, neben einander:

I. Entwurf für die Umarbeitung der Bäumlein-Pauly'schen Chrestomathie, (bei welchem vorausgesetzt wird, daß er keine Veränderung erlitten habe):

Erster Kurs.

A) Mythologie,
   a. Einiges aus der Götterlehre im Allgemeinen;
   b. Kürzere mythologische Erzählungen;
   c. drei Heroensagen;

B) Anecdoten zur Charakteristik bedeutender Persönlichkeiten und wichtiger Seiten des griechischen Lebens;

C) Aus der Natur- Länder- und Völkerkunde;
D) Betrachtendes aus Isocrates Demonicus (die Hälfte des Bisherigen).

Zweiter Kurs.

A) Alexander (Bedeutendes aus Arrian);
B) Größere Abschnitte aus der griechischen Geschichte. Einiges vom Bisherigen aus Xen. Hellen., aber wesentlich vermehrt durch bedeutendere Abschnitte der hellenischen Geschichte;
C) Betrachtendes aus Lucian;
D) Poetischer Anhang (nach mehrfachem Wunsch).

II. Entwurf einer Chrestomathie von Rector Schnitzer:
(Wir verweisen dafür auf das 1. Heft dieser Zeitschrift S. 88. 89.)

Welche der beiden Chrestomathieen wird uns vom königl. Studienrath zum Gebrauch vorgeschrieben werden? Welche werden, wenn eine Wahl gestattet wird, wir Lehrer wählen? Gewiß jede wird ihre Vertheidiger finden. Wer verschiedene Stylarten für seine Schüler wünscht; wer Unterricht in alter Geschichte, in alter Geographie, in Mythologie ꝛc. von einem Alten selbst seinen Schülern gegeben wissen will; wer durch Mannigfaltigkeit des Stoffes die Schüler mehr anregen zu müssen glaubt; wer der Ansicht ist, daß es für dieses Alter nichts bedeute, ob Attiker oder Atticisten gelesen werden; wer viel mit seinen Schülern durcharbeiten will, wird nach der ersten greifen, die den alten Jacobs, Weckherlin und Bäumlein-Pauly in sich vereinigt. Wer hingegen den Grundsatz „**oertis innutriri ingeniis**“ gerade für dieses Alter festhalten zu müssen glaubt; wem neben der natürlichen Einfachheit und Klarheit eines Xenophon die Sprache eines Arrian oft gezwungen, die Darstellung gesucht erscheint; wem Muster lieber sind, als Nachahmungen der Muster; wer als einen nicht geringen Vorzug einer Chrestomathie Kürze erkennt, die dem Lehrer erlaubt, neben der Chrestomathie etwas Zusammenhängendes nach eigener Wahl mit seinen Schülern zu lesen, der wird die zweite der uns gebotenen Chrestomathieen wählen, welche bei aller Kürze doch nicht minder lebensvoll seyn wird, als die erste; welche das Ganze mehr als aus Einem Gusse hervorgegangen erscheinen lassen wird. — Von dem Gedanken ausgehend, wie peinlich es für einen Lehrer ist, zu

dem Gebrauche einer Chrestomathie auf lange verurtheilt zu werden, die ihm von Anfang an nicht zusagte, hat Einsender Dieses offen ausgesprochen. Vereinigen wir Lehrer uns in der Bitte an den Königlichen Studienrath, daß der Gebrauch beider Chrestomathieen gestattet werde; die Zeit wird die Brauchbarkeit beider bewähren; der Gebrauch einer jeden von beiden wird schönere Früchte tragen, gerade weil die Wahl der einen oder der andern dem Lehrer freigestellt wird.

Tübingen, den 31. Juli 1845.

Schaaf.

II. Recensionen.

1.

Aufgaben aus der darstellenden Geometrie, ausgearbeitet von C. F. Kauffmann und Ch. Schwenk mit 60 lithographirten Tafeln. Stuttgart bei Ebner und Seubert 1844. gr. 8. VIII. und 227 Seiten (2 Thlr. 12 ggr.)

Während die bisherigen Untersuchungen in der darstellenden Geometrie, welche bei den großen Fortschritten des technischen Lebens um so wichtiger wird, je mehr sie ein Hauptelement des letzteren ist und erstere möglich gemacht hat, vorzüglich die theoretische Seite betrafen, für welche unter besonderem Bezuge auf eine genetische und consequente Anordnung des Stoffes und Feststellung von allgemeinen Erklärungen, bestimmten Grundsätzen und umfassenden Lehrsätzen noch gar Manches zu verbessern und zu erweitern ist, um bei dem reichhaltigen Stoffe, welchen sie für das gewerbliche Leben darbietet, in den niederen und höheren technischen Schulen mit allgemeinem Nutzen als Unterrichtszweig besonders gefördert zu werden, haben die Verf. besonders die an sich praktische Seite im Auge und bieten dem betheiligten Publikum nicht bloß die Hauptaufgaben, meistens nur für einen oder einige allgemeine Fälle gelöst, sondern vorzüglich die aus der verschiedenen Lage der gegebenen Stücke sich herausstellenden specielleren Fälle dar, um den Schülern, besonders den Anfängern durch eine gründliche, ausführliche Durchnahme und allseitige Beleuchtung jeder einzelnen Aufgabe nachzuhelfen.

Herr Schwenk besorgte die Zeichnung der Figuren und Herr Kauffmann die Abfassung des Textes. Den Grundaufgaben, welche nach allen verschiedenen Fällen dargestellt sind, folgen sehr viele Aufgaben aus der reinen Stereometrie, namentlich solche, welche bei

Anwendungen der darstellenden Geometrie auf Schattenkonstruktionen, Steinschnitt und manche technische Gewerbe nützlich sind, wobei stets nach der leichtesten und ungezwungensten Construktionsweise verfahren und oft ein und derselbe Fall, je nach den räumlichen Beziehungen, unter denen er sich darstellt, stets wieder auf andere Art gelöst ist, als es in den Grundaufgaben geschehen ist, wodurch große Mannigfaltigkeit erzielt wird. Als Bezeichnungsweise der in den Projektionsebenen liegenden Punkte wählten die Verfasser die von F. Wolf in seiner beschreibenden Geometrie angewendete, weil sie nicht selten aus dem bloßen Anblicke der Figur sowohl die Aufgabe, als den ganzen Verlauf der Auflösung zu erkennen gibt und für die Anfänger eine sehr fruchtbare Uebung darbietet, welche selbst für gewandtere Schüler nicht genug zu empfehlen ist, weil sie besondere Gewandtheit zur Folge hat.

Nach einer kurzen Einleitung (Seite 1 bis 8) über die Hauptsätze der Projektionslehre in 21 einzelnen, sehr charakteristischen Gesichtspunkten, welche gleichsam das ganze Gebiet der letzteren beherrschen und dem Lernenden zum Bewußtseyn bringen, ist der Stoff in drei Abschnitte zertheilt, deren erster (S. 11 bis 97) Aufgaben über Punkte, gerade Linien und Ebenen im Raume nebst Construktion des körperlichen Dreieckes enthält. Der zweite (S. 98 bis 168) verbreitet sich über Projektionen begränzter ebener Figuren, der Dieder und Trieder, welche aus gegebenen Polygonen unter bestimmenden Bedingungen construirt sind, über die Umwandlung körperlicher Ecken durch Abstumpfung, Zuspitzung u. dgl., über Projektionen der Pyramiden, Prismen und regulären Körper, über Ein- und Umschreibung irgend eines regulären Polyeders in oder um ein anderes gegebenes Polyeder, über Ableitung der archimedischen Polyeder aus den regulären, über ebene Schnitte und Durchschnitte der Polyeder. Der dritte (S. 169 bis 227) behandelt die Projektion ebener Curven, cylindrischer Flächen, ihrer ebenen Schnitte, Berührungsebenen, Normalebenen nebst Entwicklung, und in denselben Gesichtspunkten die Projektion konischer Flächen, worauf die Durchschnitte beider Flächenarten mit Prismen und Pyramiden und für sich selbst zur Betrachtung kommen.

Die einleitenden Sätze betreffen an und für sich meistens Erklärungen und Verbindungen der Merkmale eines Gegenstandes zu

allgemeinen Sätzen. Da die beschriebende Geometrie, deren Wesen an und für sich auf zwei Hauptgesichtspunkten beruht, Einmal auf Zeichnungsflächen, welche nur zwei Ausdehnungen haben, alle Gegenstände genau darzustellen, welche drei Ausdehnungen haben und welche einer strengen Definition fähig sind, das Anderemal aus der genauen Beschreibung der Körper alles dasjenige abzuleiten, was aus ihren Formen und ihren gegenseitigen Stellungen entweder direkt oder nicht selten indirekt hervorgeht, ihre Entstehung und anfängliche Beförderung französischen Mathematikern, besonders dem genialen Monge verdankt, wenn gleich einzelne Verfahrungsarten und Darstellungen im Leben schon früher ausgeübt wurden, so hat man selbst bei der vielseitigen Bearbeitung der darstellenden Geometrie von Schreiber, welcher bereits im Jahre 1828 nach Monges Geometrie descriptive ein Lehrbuch herausgab, bis zu den neuesten Entwicklungen auf deutschem Boden doch von dem mehrfach chaotischen Zusammenstellen der Resultate der französischen Mathematiker sich noch nicht los machen können.

Rec. versteht darunter die Vernachläßigung der mathematischen Methode, welche jenen vorzüglich zur Last fällt und hält es dennoch im Interesse sowohl des so wichtigen Zweiges der Mathematik und des technischen Lebens als der mit ihm sich Beschäftigenden und der sicheren Fortschritte darin für unbedingt nothwendig, für jede einzelne Disciplin die Hauptbegriffe nach ihrem strengen Zusammenhange, wie sie aus einander sich ergeben, umfassend und genau zu erklären und die hierin liegenden Wahrheiten, welche absolut wahr sind und zur leitenden Norm für weitere Entwicklungen dienen, übersichtlich zusammenzustellen. Hierdurch gewinnen die Lernenden eine klare Einsicht in die Gegenstände, gelangen sie leicht zu neuen Wahrheiten und werden sie in den Stand gesetzt, diese nicht nur zu verwirklichen und im technischen Leben anzuwenden, sondern mit Zuversicht mittelst Beispiele vom Bekannten zum Unbekannten überzugehen und bei etwa erdachten Entwürfen im Leben auszuführen. Jene Erklärungen und diese umfassenden Wahrheiten erzeugen ein lebendiges Bewußtseyn von den bestimmten Charakteren, Notionen, der Gegenstände und sind allein geeignet, den Unterricht möglichst fruchtbar und klar zu machen. Ohne sie verfolgt man mehr ein sogenanntes Versuchs-

tappen, welches oft nur auf weiten Umwegen zum Ziele führt, oder das Meiste dunkel läßt.

Die vorliegenden Aufgaben machen von dieser dem Recensenten nicht zweckmäßig erscheinenden Verfahrungsweise eine sehr lobenswerthe Ausnahme, indem die einleitenden Hauptsätze die Stelle der vom Rec. gewünschten Erklärungen und allgemeinen Wahrheiten, welche er Grundsätze nennt, weil sie nur die Verbindung der Merkmale zum Begriffe, zur Entstehung der Sache in positivem Sinne aussprechen und somit eigentliche Erklärungswahrheiten sind, die ihre Begründung in sich selbst finden und durch nichts anders, weder durch eine andere Erklärung, noch durch eine andere Wahrheit als richtig dargelegt werden können, vertreten und in der Hauptsache eine Lücke ersetzen, welche in der Projektionslehre beseitigt werden muß, wenn sie sichere und fruchtbringende Fortschritte machen soll. Die zahlreichen Zeichnungen sind in die einleitenden Sätze gleichsam gruppirt und erscheinen in diesen, obgleich nicht ausgeführt, eben so lebendig, als wenn sie letzteres wären. Ein einfacher Wunsch des Rec. besteht darin, die eigentlichen Erklärungen möchten vorausgehend von den theoretischen Sätzen getrennt seyn und an und für sich die Anleitung enthalten, diese selbst aufzustellen und an Zeichnungen zu versinnlichen. Die Einleitung gibt Erklärungen und Wahrheiten vermischt und keine klaren Unterschiede zwischen beiden Gesichtspunkten.

Unter den 228 Aufgaben sind die meisten in verschiedenen Zeichnungen dargelegt und manche sehr vielseitig gelöst, wie dieses für die Construktion des Durchschnittes von zwei durch ihre Grundschnitte gegebenen Ebenen der Fall ist, indem die Grundschnitte der gegebenen Ebenen entweder in jeder der beiden Projektionsebenen oder in der einen letzterer sich schneiden und in diesem Falle in der andern parallel oder die Grundschnitte derselben mit der Are parallel sind, oder in der Are in einem Punkte sich schneiden oder eine der gegebenen mit einer der Grundebenen parallel ist oder endlich jene Grundschnitte zwar in beiden Projektionsebenen, aber nicht innerhalb des Zeichnungsblattes sich schneiden. Das Umfassende dieser Aufgabe erhellet aus dieser einzelnen Angabe, welche Rec. für andere mit dem Bemerken unterläßt, daß für alle Hauptaufgaben ähnlich verfahren wird und für die meisten die Zahl der Zeichnungen sehr

verschiedenartig vermehrt und niemals etwas Wesentliches übersehen ist. Die abgeänderten Verfahrungsweisen sind fast überall kurz angedeutet, ohne genau in das Einzelne einzugehen, wodurch das Buch in theoretischer Beziehung eben so belehrend und brauchbar wird, als es in praktischer für das gewerbliche Leben ist. Sie leiten den künftigen Techniker an, mit ihrer Hülfe sowohl Entwürfe zu erfinden, als auch selbst auszuführen, oder durch Gewerbverständige ausführen zu lassen, bevor sie die einzelnen Details zur Verfertigung angedeutet haben.

Neben diesem praktischen Nutzen, welchen die Auflösung der Aufgaben, deren Bethätigung dem Lernenden unter eigener Zeichnung zu empfehlen ist, zu verschaffen geeignet sind, üben sie die Verstandeskräfte ungemein und bilden sie den Scharfsinn ganz besonders, wodurch sie in die Reihe der doppelt wirksamen Unterrichtszweige treten, indem sie die Jünglinge mit Kenntnissen versehen helfen, mittelst welcher sie sowohl ihren Wohlstand begründen, als auch dem Staate dienen können, wenn sie das in ihnen liegende geistige Kapital produktiv anlegen und dem Gewerbfleiße eine solche Richtung geben, die nicht bloß in Richtigkeit und Eleganz der Sachen ihren Glanz sucht, sondern auch das Volk von manchen Bestrebungen abhält, welche seinen Wohlstand untergraben und die socialen Verhältnisse vielfach verderben, wie unsere Zeit an nicht wenigen Uebeln leidet. Durch tüchtige Ausbildung der Verstandesfähigkeiten wird der Charakter des künftigen Geschlechtes und hiermit dieses selbst verbessert.

Leisten schon die Beschreibungen sehr viel und zeichnen dieselben die Aufgaben des Buches vor allen andern sehr aus, so haben die nach den drei Abschnitten gruppirten 407 Zeichnungen den Vorzug, daß aus ihnen die Aufgabe selbst oder ihre Modifikation abzuleiten und den Lernenden Stoff und Gelegenheit dargeboten ist, die erworbenen Kenntnisse theils zu bethätigen, theils zu erweitern. Sie bilden einen Haupttheil der Schrift und erndten den größeren Theil der Anerkennung, welche ihr gebührt, wobei dem Verf. des Textes nicht das Mindeste entzogen wird. Der in Betreff der vielen und kostspieligen Zeichnungen wohlfeile Preis trägt noch mehr zur Empfehlung bei. Möge das Supplementheft über Umdrehungs- und windschiefe Flächen recht bald folgen. Papier und Druck sind sehr gut.

Reuter.

2.

Kurzes gründliches und leichtfaßliches Rechenbuch, brauchbar in allen Bürger- Gewerbs- und Militär-Schulen, besonders aber an lateinischen Schulen und Gymnasien. Nebst einem Anhange Tabellen zur Vergleichung der Maße und Gewichte verschiedener Länder und namentlich der Zollvereinsstaaten enthaltend, von Dr. Martin Ohm, Ritter ꝛc., ordentlichem Professor der Mathematik zu Berlin ꝛc. 2te vermehrte und verbesserte Aufl. Erlangen, Carl Heyder. 1845. 167. S. 8.

Wenn ein berühmter Mathematiker und Universitätsprofessor von der Höhe der Wissenschaft herabsteigt und zur Wirksamkeit auf dem practischen Gebiete der unteren Schule Anleitung gibt, so ist das gewiß sehr dankenswerth. Nur ist er seiner hohen Stellung zufolge einer doppelten Gefahr ausgesetzt. Entweder gelingt es ihm nicht, die rechte Popularität zu entwickeln, und seine Anforderungen gehen zu hoch; oder hat er zu geringe Begriffe von den Nichteingeweihten, und seine Anforderungen sind zu gering. Letzteres scheint mir dem als Mathematiker rühmlichst bekannten Herrn Verfasser des genannten Lehrbuchs begegnet zu seyn, und diese Bemerkung halte ich auch für dasjenige, um was sich die ganze Beurtheilung drehen muß. Ich könnte dieses Urtheil schon mit dem Anfange der Vorrede belegen, wo die Ueberzeugung ausgesprochen ist, „daß man in allen Schulen den Rechenunterricht so einfach wie möglich, ohne alle gelehrten Zuthaten, also namentlich ohne Zuziehung einer sogenannten Lehre der Proportionen geben müsse, und daß dies namentlich in lateinischen Schulen und Gymnasien keine Ausnahme erleiden dürfe." Wie wenig man sich vor der Gelehrsamkeit der Proportionen zu fürchten habe, und wie diese Methode sich von der von dem Verfasser angewendeten Regula de tri unterscheide, glaube ich hinlänglich im vorigen Hefte gezeigt zu haben. Doch wurde ich auf diese Ausschließung der Rechnung mit Proportionen als auf eine Einzelnheit nicht zu viel Werth legen, wenn nicht auch sonst überall die Anforderungen an die von dem Verfasser auf dem Titel genannten Schülerklassen zu niedrig gehalten wären. Der Verfasser sagt ferner in seiner Vorrede: „man müsse die Rechenkunst von dem mathematischen Unterricht sorgfältigst getrennt halten und namentlich nicht practisches Rechnen für Mathematik ausgeben, da beide einander ganz entgegengesetzte Zwecke haben." Gewiß

wäre der Lehrer zu tadeln, welcher seinen Schülern die hohe Meinung beibringen wollte, als ob sie Jünger der mathematischen Wissenschaft wären; aber in der Wirklichkeit sind Mathematik und Rechenkunst nicht specifisch verschieden, sondern der methodische Gang, den auch die Rechenkunst befolgt, ist durch die Wissenschaft vorgeschrieben und ist dem Lehrer durch die Einsicht in die Wissenschaft möglich und soll den Schüler heranbilden zur Wissenschaft, und es muß zum Lobe des Werkes gesagt werden, daß es dem hier ausgesprochenen Grundsatz dadurch untreu geworden ist, daß es die Regeln überall klar entwickelt und namentlich durch Einschaltung gewisser Uebungen, die streng genommen nicht einer bestimmten Species angehören, nachfolgende Rechnungsarten vorbereitet und begründet. Dahin gehört z. B. das III. Capitel; „Einige Eigenschaften der Zahlen in Bezug auf die vier ersten Operationen. Abkürzung der Rechnungen, die durch sie stattfinden können." In diesem Abschnitt wird schon ein fester Grund für die Bruch- und Verhältniß-Rechnung gelegt; und der Schüler in die Combination der 4 Species eingeführt. Freilich verrathen einzelne Bemerkungen die Absicht, durch die Mittheilung von Vortheilen den Weg zum Ziele, d. h. zur Auffindung des Resultates, zu erleichtern und abzukürzen. Eben diesen Nutzen würde ich verhältnißmäßig gering anschlagen, wenn nicht damit der andere höhere verknüpft wäre, daß der Schüler an eine vielseitigere Betrachtung der Zahlenverhältnisse gewöhnt wird. Nicht deßwegen wird z. B. ein Schüler getadelt, wenn er $\frac{3}{4} \times 4$ so ausrechnet, daß er den Zähler mit 4 multiplicirt und dann das Product durch 4 dividirt, weil er zu viel Zeit dazu verwendet, sondern weil er dadurch beweist, daß er das Wesen eines Bruchs nicht versteht. Diese Methode findet dann ihre Anwendung hauptsächlich bei der Multiplication der benannten Zahlen, wo sie auf eine sehr lehrreiche Weise angewendet wird, nur abermals unter dem Titel eines Vortheils. Uebrigens läßt sich dieses Verfahren auch noch ausdehnen; was theils zur weitern Uebung dient, theils spätere Uebungen einleitet. Statt nemlich bloß die unbenannte Zahl als Summe oder Differenz darzustellen und so zu multipliciren, wird auch die benannte Zahl so dargestellt. Die Ordnung, wie dann multiplicirt wird, ist,

ohne alle Kenntniß der Buchstabenrechnung anzusprechen, ganz dieselbe, wie gewöhnliche mehrziffrige Zahlen multiplicirt werden. Namentlich ist es hier zweckmäßig; als Grundaufgabe ein leichtes Beispiel zu wählen; z. B. 10 Thlr. sollen mit 10 multiplicirt werden, indem man 5 Thlr. 16 gr. + 4 Thlr. 14 gr. mit $3\frac{2}{11} + 6\frac{9}{11}$ multiplicirt. Auf diese Art wird der Schüler in der Anwendung der gesammten Rechnung mit benannten Zahlen tüchtig herumexercirt, und hat am Ende eine Freude, wenn er die 4 unebenen Producte zusammenaddirt, und die runde Zahl 100 Thlr. herauskommt. Der Verfasser freilich wird es für Unsinn halten, wenn man um 10 Thlr. mit 10 zu multipliciren, einen solchen Umweg einschlägt. Uebrigens ist, wie gesagt, anzuerkennen, daß der Verfasser nicht bloß bei dem Plattesten und Gewöhnlichsten stehen bleibt, sondern in der Rechnung mit benannten Zahlen Schwierigkeiten aufsucht, wiewohl unter dem Titel Vortheile, die den Schüler länger bei diesen Uebungen festhalten und vielseitiger in Anspruch nehmen. Ueber die Rechnung mit benannten Zahlen wird gewöhnlich viel zu schnell weggegangen, und doch ist diese die Grundlage aller späteren angewandten Rechnungen; namentlich sollte sie immer auch mit Brüchen in Verbindung gebracht und daher entweder nach der Bruchrechnung erst erlernt werden, oder so, daß sie sogleich auf die Bruchrechnung folgt. — Die Bruchrechnung selbst ist mit großer Klarheit dargestellt, nach der älteren Art, wo der Bruch angesehen wird als eine Anzahl Theile des Ganzen; nicht als ein bestimmter Theil eines bestimmten Ganzen. Ich glaube im vorigen Heft gezeigt zu haben, daß die letztere Art besser zum Ziele führt. Namentlich bei der Multiplication und Division der Brüche ist es schwer, dem Schüler auf jene Art die Sache anschaulich zu machen, doch ist zu erwähnen, daß der Bruch in unserm Lehrbuch ebenfalls als Quotient, oder als Rest angesehen wird. In der Bruchrechnung vermißt man die Aufgabe, den größten gemeinschaftlichen Factor zweier Zahlen zu finden. Erschien dieß vielleicht dem Verfasser zu gelehrt und blos der Mathematik angehörig? Bei der Bruchrechnung kommt dann die Rede auf die Decimalbrüche, aber nur beiläufig. So heißt es: „das Wichtigste, was man von den Decimalbrüchen

zu merken hat, ist die Art und Weise, wie man sie gewöhnlich schreibt", und nachdem dieses angegeben ist, heißt es: „dieß ist aber alles, was man sich von den Decimalbrüchen zu merken hat." Also auch die Rechnung mit den Decimalbrüchen wird von der sogenannten Rechenkunst ausgeschlossen. Sollen sie etwa zu schwierig oder zu unpraktisch seyn? Und zwar an Gewerbs-, lateinischen Schulen und Gymnasien? Und wozu dann doch die gelehrte Notiz von der Schreibart derselben?

Obgleich nun im Bisherigen mehrfach darauf aufmerksam gemacht wurde, wie der Verfasser eine allzu große Scheu vor dem hat, was er der Mathematik vindicirt, so kann ich doch nicht umhin, die Art zu empfehlen, wie die Regula de tri behandelt wird. Sie schließt sich nemlich genau an die Elementarlehre von den benannten Zahlen an; und wird blos als eine Combination des Multiplicirens und Dividirens angesehen. Zwar wird äußerlich die Form des sogenannten Reesischen Satzes angewendet; dieses Verfahren aber durch einige kurze verständliche Bemerkungen eingeleitet, die es dem Schüler möglich machen, immer das Bewußtseyn des Verfahrens festzuhalten. Wo dieses ist, da ist die Form gleichgültig; wo es aber fehlt, da ist jede Form geeignet, den Verstand in die Fesseln des Mechanismus zu schlagen; und nur dieser Umstand ist es, der den an sich sinnreichen Reesischen Satz in Verruf gebracht hat. Aber eben darum ist es auch zweckmäßig, andere Wege einzuschlagen, wie den der Proportionsrechnung und nachzuweisen, daß doch im Grunde nichts anders geschieht. In der Ausführung nun werden von dem Verfasser einfache und zusammengesetzte Aufgaben und unter diesen wieder die mit geraden und die mit verkehrten Verhältnissen unterschieden; die einzelnen, sonst in diesem Kapitel der Rechenkunst besonders behandelten Rechnungen am Ende so abgefertigt: „dahin gehören die einfachen Regel de tri Aufgaben, die unter der Gesellschaftsrechnung, Mischungsrechnung u. s. f. vorkommen, und die ein jeder, der nach vorstehender Anweisung unterrichtet worden, ohne weiteres in jedem vorkommenden Fall wird auflösen können." Der Verfasser muthet sonst den Schülern nicht gar viel zu, hier sehr viel auf einmal. Allerdings, wer die Regula de tri wissenschaftlich erfaßt hat, der kann alsbald jede Aufgabe, die überhaupt

in dieses Capitel gehört, wenn man ihm nur die Namen, wie z. B. bei der Zinsrechnung, erklärt, auflösen. Aber gerade die neuen Begriffe gehen dem Schüler sehr schwer ein; und besonders die Gesellschafts- und Zins-Rechnung haben so viele Nüancen, daß man ein genaueres Eingehen in dieselben in einem wenn auch „kurzen" doch „gründlichen Rechenbuch" ungern vermißt. Angehängt sind eine Anzahl zweckmäßiger Aufgaben nebst den Auflösungen und Tabellen zur Vergleichung der verschiedenen Maße in verschiedenen Ländern, namentlich der Zollvereinsstaaten. Zum Schluß nur noch eine Ausstellung: daß das Buch eigentlich für Lehrer geschrieben ist und förmliche Anweisungen enthält, wie der Lehrer zu verfahren habe, gereicht ihm gewiß nur zum Lobe. Einen eigenen Eindruck aber macht es, wenn man unter diesen Anweisungen z. B. solche liest: „man gehe nie von einer Uebung zur andern, bevor die Schüler die erstere nicht völlig gefaßt und große Fertigkeit darin erlangt haben. In den Fällen, wo Zahlen an die Tafel hingeschrieben sind und abgelesen werden sollen, fordre man bald diesen, bald jenen, vorzüglich die schwächern auf, um die Aufmerksamkeit aller in Thätigkeit zu erhalten. In den Fällen aber, wo Zahlen geschrieben werden sollen, und wo also nur einer an die Schultafel schreiben kann, da müssen die andern alle dieselbe Zahl immer zugleich auf Papier oder auf ihre Rechentafel schreiben; von diesen sieht man einzelne an, dann aber fordert man alle auf, ihre Zahl nach der an der Tafel stehenden richtig geschriebenen zu verbessern." Ganz gewiß ist es gut, wenn der Lehrer das thut, in einzelnen Fällen kann man es vielleicht auch ein klein wenig anders machen, ohne daß es schadet. Hätte aber der Verfasser diesem Princip treu bleiben und überhaupt bei jeder Rechnungsart solche practische Exercir-Regeln geben wollen, so wäre es ein bändereiches Werk geworden. Wenn unter diesen Regeln an vielen Stellen immer wieder darauf gedrungen wird, nicht eher fortzuschreiten, bis das Bisherige begriffen ist, so gründet sich die Hervorhebung dieser Vorschrift allerdings auf die häufige Erfahrung, daß oft zu sehr geeilt wird. Wenn aber der Verfasser einmal sagt: „die erste Regel bleibt auch hier, von keinem §. eher weiter zu gehen, als bis alle Schüler das in dem §. enthaltene nicht nur verstanden, sondern auch die gehörige practische Uebung darin gehabt

haben, so scheint mir der Verfasser etwas zu viel der Allmacht des Lehrers oder der Rechenkunst oder seiner Methode zu vertrauen; ohne Rücksicht auf die oft große Schülerzahl, auf die oft große Bornirtheit, auf die oft große Trägheit der Einzelnen; welche Umstände auch in der besten Schule eine Ungleichheit begründen. So wenig die Schwächeren ganz vernachläßigt werden dürfen, so wenig dürfen sie auf Kosten der Besseren zu sehr berücksichtigt werden. Doch genug der Ausstellungen, und zum Schluß die Versicherung, daß jeder Lehrer dieses Buch, das, wenn es auch der Verfasser selbst nicht Wort haben will, überall die Spuren der wissenschaftlichen Durchbildung trägt, wenn er auch den selbstständig eingeschlagenen Weg verfolgt, mit Vortheil benützen und sich dadurch in seinem Werke gefördert sehen wird.

Kapff.

3.

Die Grammatik der lateinischen Sprache für Schulen und für den Privatunterricht, bearbeitet von C. F. Edler, Lehrer. Erster Theil: die Formenlehre. Berlin bei C. Grobe, 1845. 8. S. 136.

Der Verfasser will nach der Vorrede die Formenlehre nicht mechanisch, sondern so behandelt wissen, daß die Formenbildung dem Schüler begreiflich wird, besonders auch, damit der Unterricht in den Elementen der Grammatik auch für dem jüngern Schüler das Trockene verliere, was er bei reinem Verlassen auf das Gedächtniß für ihn hat, und hofft überhaupt, daß die Zeit nicht mehr fern seyn werde, wo man dem Latein überall auf anderm Wege, als dem des bloßen Auswendiglernerns Eingang zu verschaffen sich bestrebt. Es wird wohl Wenige mehr geben, die nicht mit diesen Grundsätzen einverstanden wären und jede Erscheinung willkommen heißen, die dem alten Schlendrian feindselig entgegen tritt. Nur eben in dieser Feindseligkeit liegt eine Versuchung verborgen, nämlich die, auch in Schulbüchern und somit vor Schülern die Reflexion, durch welche man ein anderes Resultat gefunden hat, ausführlich darzulegen und über ihr Fassungsvermögen hinauszugehen. Dies ist, wie ich glaube, dem Verfasser schon bald am Anfange begegnet, wo er von dem Geschlechte des Nomen handelt. In der alten Grammatik begnügte

man sich mit dem „die Männer, Berge, Flüß' und Wind, und Monat masculina sind"; und ging dann bei den Declinationen die einzelnen Endungen hinsichtlich des Geschlechts durch; der Verfasser hat nun die Anordnung, daß er zuerst die Wörter nach ihrer Bedeutung als ersten Grund des Geschlechtes unterscheidet, dann die Endungen vornimmt, noch abgesehen von den Declinationen. Der Natur der Sache nach ist dies gewiß richtig, denn die Wörter schaffen sich eben vermöge ihrer Bedeutung und des darin ausgesprochenen Geschlechts auch ihre Endung; aber ob diese Stellung auch für Schulen paßt, ist eine andre Frage. Namentlich die Endungen hängen nothwendig mit den Declinationen zusammen und können, bevor diese gelernt sind, unmöglich behalten werden. Ueberhaupt aber ist die metaphysische Untersuchung des Geschlechtsunterschieds ein delicater Punkt; was sich bei dem Verfasser geltend macht, wenn er z. B. sagt: „auch die Namen der vierfüssigen Thiere sind in der Regel männlichen Geschlechts und man ließ sich hiebei von der die Männlichkeit bezeichnenden Vorstellung des Zeugens leiten" und, was übrigens noch eher angeht „die Namen der Gewächse sind weiblichen Geschlechts; man verband damit die an Weiblichkeit erinnernde Vorstellung des Gebärens und Werdens durch Gebären." Ein eigentlicher Fehler ist es, frumentum, mit den übrigen Neutren, welche Samenfrüchte bedeuten, zusammenzustellen; denn dieses ist nichts anders, als fruimentum, Genießungsmittel, wie nutrimentum, alimentum etc. Auch scheint mir der Verfasser den sonst sehr lobenswerthen Grundsatz der Kürze außer Acht gelassen zu haben. Denn wozu das Gedächtniß der Schüler mit so viel selten vorkommenden Wörtern beschweren, von denen höchstens solche, wie „clunes und nates" besonders wenn man so populär übersetzt, leicht haften werden. Die Lehre von den Declinationen der Substantive und Adjective zeichnet sich besonders vortheilhaft durch die Kürze aus, die dennoch mit Vollständigkeit verknüpft ist. Nachdem ein vergleichendes Schema der Endungen aller fünf Declinationen vorausgeschickt ist, folgen die Bemerkungen über die Eigenthümlichkeiten der einzelnen Klassen, mit einem Paradigma, für die Endung a, e, as, es in der ersten, für die Endung us in der zweiten, in der dritten mit

und **fulgur**, während die übrigen Endungen im Text classificirt werden, in der vierten **gradus**, in der fünften **res**. Daß dieser Abschnitt nicht mit Paradigmen überladen ist, ist wie gesagt lobenswerth; höchstens hätte dürfen das Neutrum der zweiten Declination besonders aufgeführt werden, und bei der ersten Declination vermisse ich das classisch gewordene Paradigma **mensa**, das schon aus einer Art Pietät gewählt werden sollte. Bei Ablativen steht mit Recht gar keine deutsche Uebersetzung, denn wer hat nicht die Erfahrung gemacht, daß die bevorzugte Präposition so fest in den Köpfen haftet, daß sie bei der Exposition und Composition schwer ausgetrieben werden kann Bei der vierten Declination sollte es wohl heißen, das Neutrum auf **u** sey im Singular unveränderlich, nicht indeclinabel, auch ist dabei nicht berücksichtigt, daß der Genitiv auf **us** vorkommt. Von dem Abschnitt, der über das Verbum handelt, gilt dasselbe wie bisher, daß nämlich mit Weglassung unnöthiger Gelehrsamkeit blos das Nöthige mitgetheilt und namentlich auch die einzelnen Formen nicht blos aufgeführt, sondern systematisch zusammengestellt und aus einander abgeleitet werden. Daß die alte Eintheilung in die vier bekannten Conjugationen gewählt ist, will ich nicht gerade tadeln. Dagegen ergreife ich die Gelegenheit, Vorschläge zu einer neuen Eintheilung zu machen, die sich namentlich auch auf die Analogie mit dem Griechischen stützt. Im Griechischen wird mit Recht diejenige Conjugation vorangestellt, die einfach die Endung an den Stamm anhängt, dann folgt die, welche durch den charakteristischen Endconsonanten eine Veränderung erleidet, sofort die **Verba contracta**; alle aber haben die Endung des Infinitivs mit einander gemein. Ebenso im Lateinischen. Der Infinitiv ist durchaus **ĕre** an den Stamm angehängt; daher ist die regelmäßige Conjugation die, bei welcher dies einfach geschieht, die dritte und in derselben vorzugsweise die Verba, welche zum Charakterbuchstaben einen Vocal haben; z. B. **ruo**, **rui**, **ruitum**, **ruere**. Eine Modification tritt sodann ein bei vielen durch den letzten Stammconsonannten, entweder schon im Perfectum oder wenigstens im Supinum. Auf dieses folgen die **Verba contracta** auf **āre**, **ēre**, und **īre**, was nichts anders, als eine Zusammenziehung aus **aĕre**, **eĕre**, **iĕre** ist; bei ihnen ist die regelmäßige oder schwache

Form das Perfectum **avi**, **evi**, **ivi**, die unregelmäßige oder ſtarke bei **are**, und **ere**, **ui**; alſo namentlich in der zweiten Conjugation iſt die Form auf **evi** (fleo) zwar die ſeltenere, aber offenbar nach der Analogie der andern die regelmäßige. Etwas der Art ſcheint dem Verfaſſer vorgeſchwebt zu haben, wenn er bei der Eintheilung ſagt: „es wären drei Hauptformen genügend.“ In dieſen Abſchnitt hat der Verfaſſer etwas aufgenommen, was mir in die Syntax zu gehören ſcheint, nämlich die Bedeutung. Wenn er zum Anfang zwiſchen tranſitiven und intranſitiven unterſcheidet, ſo geht das noch an; nur ſollten die letzteren nicht als ſolche definirt werden, welche thatloſe Zuſtände anzeigen, ſondern, wie nachher geſchieht, als die, wo die Wirkung nicht auf ein Objekt übergeht. Hingegen die Bedeutung der Tempora gehört offenbar der Syntax an; jedenfalls die der Modi. Ein entſchiedener Fehler iſt es, daß **dicitur** als impersonale aufgeführt iſt, denn die Beiſpiele, die dafür angeführt werden können, gehören keiner guten Latinität an. Hinſichtlich der Paradigmen möchte ich auch darauf aufmerkſam machen, daß ein durchgängiges Ueberſetzen der Formen unzweckmäßig iſt, und namentlich die Anfänger bei der Compoſition zu manchen Fehlern verleitet, namentlich beim Gebrauch der verſchiedenen Tempora des Conjunctivs; deßwegen iſt es zweckmäßig, daß der Verfaſſer nur eine einzige Perſon deutlich gibt und ſomit die Sache als Nebending behandelt. Ein Mangel dagegen iſt es, daß auf die Conjugation der Verba auf **io** nach der dritten keine Rückſicht genommen wird, außer hinſichtlich der Flexion. Nachdem dann die Adverbia, Präpoſitionen und Conjunctionen abgehandelt ſind, kommt noch ein ziemlich ausführlicher, ſehr zweckmäßig geordneter, lehrreicher Abſchnitt über die Etymologie. Noch vermiſſe ich etwas, was mir der Formenlehre anzugehören ſcheint, nämlich die wichtigſten Grundzüge der Proſodie, namentlich ſo viel ſie mit den Declinationen und Conjugationen zuſammenhängt. Zum Schluß noch als Wunſch für die in Ausſicht geſtellte Syntax, der Verfaſſer möchte ſich derſelben gedrängten Kürze befleißen, wie in der Formenlehre, und namentlich mehr die Reſultate wiſſenſchaftlicher Forſchung mittheilen, als den Gang der Reflexion ſelber, wodurch leicht die Sache eine die Faſſungskraft der Schüler überſteigende Geſtalt erhält. K.

III. Ueberſichten und kürzere Anzeigen.

1.

Ueberſicht der neueren Lehrbücher der Geographie und ihrer Hülfsmittel.

Seit der bedeutenden Wendung, welche die Behandlung der Geographie durch Zeune (Gea, 1808; 3. Ausg. 1830), Ritter (Erdkunde, zuerſt 2 Bände $18^{17}/_{18}$; dann I. Afrika, 3. Auflage 1834; II. Aſien, bis jetzt 5 Bände, 1833 — 1844), Raumer (allg. Geogr. 2. Aufl. 1835) und Berghaus (Länder- und Völkerkunde; Annalen; Grundriß der Geographie in 5 Büchern 1843, Atlas der phyſikaliſchen Geographie) erhalten hat, ſind eine Menge Lehrbücher für Schulen erſchienen, welche mehr oder weniger dieſelbe vorherrſchend phyſikaliſche Richtung verfolgen. Wenn Ritter in ſeinem größeren Werke die Erde im Verhältniß zur Natur und zur Geſchichte des Menſchen betrachtet, ſo hat er daneben auch ſchon für eine andere Richtung ein Muſter aufgeſtellt (Europa in geographiſch-hiſtoriſch-ſtatiſtiſcher Hinſicht 1807), die hiſtoriſch-politiſche, welche neueſtens vorzüglich von Ungewitter weiter ausgebildet wurde, während Andere, wie Kapp die Geographie in der Art mit der Geſchichte verbinden, daß ſie dem Gang der letzteren untergeordnet wird. Daneben iſt auch ein beſonderer Zweig der hiſtoriſchen Erdkunde, die Alte Geographie, nicht vernachläßigt worden, in welcher Beziehung Georgii's „Alte Geographie, beleuchtet durch Geſchichte, Sitten, Sagen der Völker und mit vergleichender Beziehung auf die neuere Länder- und Völkerkunde" (Stuttg. Schweizerbart, 1838—40) und Forbiger's „Handbuch der alten Geographie (I. Bd. hiſtoriſche Ein-

leitung nebst der mathematischen und physischen, II. Bd. Fortsetzung und politische Geographie enthaltend, Leipz. 1842—43) eine rühmliche Erwähnung verdienen. Nur ist zu bedauern, daß das erstere, ebenso belehrende als unterhaltende Werk mit dem 16. Bogen der zweiten Abtheilung (Europa) abbricht und somit bis jetzt unvollständig geblieben ist, das andere aber bei tiefer Gründlichkeit sich gleich von vorn herein zusehr in die gelehrte Forschung und Untersuchung verliert, als daß es seiner Bestimmung gemäß dem Unterricht in Schulen zu Grunde gelegt werden könnte.

Unter den für die Schule bestimmten Lehrbüchern der Geographie ergibt sich nun von selbst der Unterschied der vorherschend physikalischen (von dem mathematischen Theil ist oben besonders die Rede gewesen) und der historisch-geographischen und statistischen Richtung darnach, ob das Lehrbuch mehr allgemeine oder specielle Geographie seyn will, d. h. ob es die Erde nach ihrer Beschaffenheit und Physiognomik im Ganzen, oder vorzugsweise die einzelnen Länder, Völker und Staaten nach ihren statistischen Verhältnissen darstellen will. Unter den letzteren gibt es wieder solche, welche die Heimath des Verfassers oder das Land, für dessen Schulen es bestimmt seyn will, besonders berücksichtigen *); wodurch sie ihrem allgemeinen Gebrauch selbst Eintrag thun. Uebrigens versteht es sich, daß der hier angegebene Unterschied in den meisten Lehrbüchern nicht ausschliessend ist, weil natürlich jedes alle 3 Theile der Geographie, die mathematische, physische und politische umfassen will, und in der Regel auch diese Eintheilung festhält.

Das umfaßendste Lehrbuch der zuerstgenannten Gattung unter den neueren ist der

Grundriß der Geographie in 5 Büchern, enthaltend die mathematische und physikalische Geographie, die allgemeine Länder- und Völker- sowie die Staatenkunde; erläutert durch eine große Menge eingedruckter xylographischer Figuren und Darstellungen, durch Karten und einen Anhang von Hülfs- und

* An neuen Specialgeographien, die je nur ein einzelnes Land beschreiben, ist auch kein Mangel, und der neueste Meßcatalog bringt wenigstens 14, und zwar von Oestreich, Tyrol, Istrien und Dalmatien, Bayern, Württemberg, Baden, Sachsen, Schlesien, Hannover, Holstein, Schweden, Norwegen, Rußland, Palästina u. s. w., die aber natürlich hier nicht in Betracht kommen können.

Nachweisungstabellen, als Leitfaden beim Unterricht in den obern Klassen von Gymnasien, höhern Bürgerschulen ꝛc. sowie als Handbuch zum Selbstunterricht. entworfen von Dr. Heinrich Berghaus. Breslau bei Groß, Barth und Comp. 1843. (1100 S. Text, 84 S. Register und 124 S. Tabellen; Preis 9 fl. 54 kr.)

Was wir schon oben in Betreff des mathematischen Theils (S. 373) bemerken mußten, daß in der Bestimmung dieses Buches als Leitfadens für die auf dem Titel genannten Klassen fehlgegriffen sey, das gilt wenigstens in Absicht auf seine Ausdehnung und die Masse des Stoffes auch von dem physikalischen und politischen Theil. Es ist ein treffliches Handbuch, und unschätzbar für das Studium des Lehrers und des Liebhabers der Geographie, sowie für praktische Zwecke. Der Verfasser hat darin den reichen Schatz aus seinen Annalen und seiner Länder- und Völkerkunde verarbeitet und systematisch geordnet; aber für die Schule enthält es zu viel, zum Theil Fremdartiges, geht zu sehr ins Detail ein, so daß es sich nicht selten in topographische Schilderungen verliert, eine Seite der Darstellung, die freilich durch die in den Text gesetzten Holzschnitte trefflich unterstützt wird; und ist endlich auch in den allgemeinen Charakteristiken doch nicht immer übersichtlich genug. Ueberall also erfordert es neben seiner Ausführlichkeit ein ernstes und verweilendes Studium.

Das erste Buch ist mathematisch. Das zweite enthält die physikalische Erdbeschreibung unter folgenden Rubriken: 1. Allgemein-physisch-geographische Verhältnisse des Landes; 2. des Oceans; 3. Klimatographie; 4. Grundlinien der botanischen Geographie; 5. die der zoologischen Geographie. — Das dritte enthält die Physiognomik der Erdtheile und ihrer Länder, unter sieben Rubriken, wovon die vierte Rußland, als „Uebergangsland von Asien und Europa," die siebente die Inselwelt bildet. — Das vierte gibt Umrisse der Völkerkunde, nach Racen, Sprachen, Körperbau, geistigen und sittlichen Fähigkeiten, Kultur, Nahrung, Wohnung, Kleidung, Genüßen; nach dem Verhältniß der Ehe, der Religion, der Sitten, Wissenschaft, der Gesetze, Verfassung, Staatsformen und des Nationalwohlstands. — Das fünfte Buch, die Staatenkunde, ist das umfangreichste. Uebrigens ist das Verhältniß der beiden Haupttheile so ziemlich gleich gehalten, so daß der mathe-

matiſche und phyſiſche Theil (B. 1 — 3) etwas über die Hälfte des Ganzen ausmacht.

Man ſieht an dieſer Inhaltsangabe, welche Ausdehnung die Wiſſenſchaft nur „im Grundriß" d. h. in ihren allgemeinen Umriſſen gewonnen hat. Allein es iſt auch in der phyſikaliſchen Richtung offenbar zu weit gegangen, wenn man faſt die ganze Naturgeſchichte, nur in anderer Form, in die Geographie hereinzieht. Wenn man dieß an größeren Werken, den eigentlichen Fundgruben der Wiſſenſchaft, nicht tadeln will, ſo gehört doch ſehr wenig davon in Schulbücher.

Eine eigenthümliche Methode hat der Verfaſſer im fünften Buch eingeſchlagen, indem er die Staatenkunde nicht, wie ſonſt gewöhnlich, nach den Erdtheilen oder nach den Staatsformen eintheilt, ſondern nach Staatenſyſtemen, deren leitendes Princip „das religiöſe Intereſſe der Völker iſt, welches einerſeits als Product einer intellectuellen Thätigkeit, anderſeits als bewegende Kraft für eine ſittliche Ordnung der Dinge auch die Stufe der Civiliſation eines Volkes bedingt und einen Maßſtab dafür abgibt." Es gibt demnach vornehmlich drei Staatenſyſteme: das chriſtliche, das mohammedaniſche und das buddhaiſtiſche Syſtem. Das erſte theilt ſich in das europäiſche und amerikaniſche, von denen letzteres aus vier Gruppen beſteht, aus Staaten britiſcher, ſpaniſcher, portugieſiſcher Nationalität (Braſilien), und dem Negerſtaat auf Haiti. Das zweite theilt ſich in die mittlere Gruppe (Türkei), die öſtliche oder aſiatiſche (Iran, Turan, Arabien, Klein Tibet), und die weſtliche oder afrikaniſche (Berberei ꝛc.). Das dritte oder das buddhaiſtiſche Syſtem begreift vier Gruppen: China, Japan, Hindoſtan und die Malaien-Staaten. — Eine Uebergangsgruppe bildet der Contact mohammedaniſcher Völker Afrika's mit heidniſchen und iſolirten chriſtlichen Nationen (Abyſſinien ꝛc.); und außerhalb der Syſteme fallen endlich die „geſellſchaftlichen Vereine der Heidenwelt" (Auſtralier, Polyneſier, Uramerikaner, Bewohner von Hochafrika). Dieſer religiöſe Geſichtspunkt in der Eintheilung hindert jedoch den Verfaſſer nicht, aufs genaueſte in die Handels- und Verkehrsverhältniſſe der Völker und einzelnen Staaten einzugehen, wie er denn einen ausführlichen Bericht über den Stand des

„großen deutschen Zollvereins" und den Handel der deutschen Staaten außer dem Zollverein vom J. 1841 gibt (S. 686 — 706), und überhaupt dieser Grundriß in seinem statistischen Theil eine vollständige Handelsgeographie im Grundriß enthält.

Zunächst an dieses Werk schließt sich an:

Lehrbuch der Geographie von Daniel Völter. Erster und zweiter Theil: die mathematische und physikalische Geographie. Dritter Theil: die politische Geographie. (Eßlingen, bei Dannheimer, 1844. 45. (667. S. Pr. 3 fl.)

Herr Dan. Völter hat viel Verdienst um die Einführung der wissenschaftlichen Geographie in die Schulen, sofern er durch seine Lehrbücher den Hauptinhalt der größeren Werke und somit die Resultate der Wissenschaft einem größeren Kreise zugänglich macht. Wie in früheren, so basirt er auch in diesem Buche seinen Vortrag hauptsächlich auf Raumer, Roon und Berghaus ꝛc. Auch der „Grundriß" des letzteren, obgleich nur ein Jahr vorher vollendet, konnte ihm vollkommen zur Grundlage dienen, weil dieses Werk allmählich in Lieferungen heraus kam. Und man muß sagen, Herr Völter hat stets seine Vorgänger mit gewissenhaftem Fleiß und mit Umsicht benutzt. Aber zu tadeln ist, daß er das für die Schule gehörige nicht zweckmäßig ausgeschieden, und namentlich in dem vorliegenden Lehrbuch in denselben Fehler verfallen ist, den wir an dem Berghaus'schen Grundriß, als Leitfaden des Unterrichts gerügt haben. Es ist laut Vorrede „für Seminarien, für die mittleren und höheren Klassen der gelehrten Schulen, Realanstalten und Militärschulen" bestimmt. Nun sind bekanntlich in allen diesen Anstalten für die Geographie nur zwei Stunden wöchentlich ausgesetzt, und wenn man alles durchnehmen wollte, was der Verfasser zum Theil nur registrirt hat, so wäre eine Abtheilung in Kurse nöthig, wozu das Buch nicht eingerichtet ist, und kaum in drei Kursen wird man Alles gehörig erläutern können. Bei allen seinen Vorzügen leidet also das Buch an Ueberladung, wodurch es unmöglich geworden ist, das Wichtigste recht auszuführen und anschaulich zu machen. Dieß muß nun allerdings der mündliche Unterricht thun, und wird es bei dem nöthigsten thun. Zu dem Uebrigen mangelt schon die Zeit und noch manche andere Bedingung. Was die mathematische Geographie betrifft, so trifft hier das Meiste zu, was oben in der Abhandlung 2

über diesen Punkt gesagt wurde. Die Aufgabe ist viel zu sehr vom astronomischen Standpunkt aufgefaßt, es sind zu viele Data hereingezogen, die im Unterricht nicht entwickelt werden können, es ist zu viel von andern Weltkörpern die Rede, was ohne Instrumente fruchtlos bleibt; und wenn der Verfasser dem Project einer astronomischen Geographie auf Schulen zu lieb die Diesterweg'sche Versinnlichung der Entfernungen durch die Vergleichung der Geschwindigkeiten von Dampfschiffen und Kanonenkugeln hereinziehen wollte, so konnte er füglich das Ausrechnen nach den gegebenen Verhältnissen dem Schüler zur Uebung überlassen. So sehr man nun auch hier das Talent und den Fleiß anerkennen muß, möglichst viel Wissenswürdiges kurz zusammenzudrängen, so ist doch die Frage, ob dieß die Aufgabe eines Leitfadens für den geographischen Unterricht war. Hierin hätte ihm der Berghaus'sche Grundriß Muster sein können, nur mit Weglassung der trigonometrischen Berechnungen.

In der physischen Geographie ist der Verfasser diesem und Roon größtentheils, in der politischen jenem ganz gefolgt, nur daß er in der letztern die europäischen Staaten etwas anders ordnet, nämlich nach der Unterabtheilung in germanische (die wieder eine deutsche, eine scandinavische, und eine britische (?) Gruppe bilden), in romanische und slavische. Dieß ist nicht zu tadeln, doch wäre die Abtheilung in protestantische, katholische, griechische dem Princip entsprechender und zugleich dieselbe gewesen. Ueberhaupt aber herrscht ein logischer Schematismus in dem Buche mit Theil, Abtheilung, Hauptstück, Abschnitt, Gruppe, Kapitel (oder I, A, 1., a, α, αα,) daß man am Ende nicht mehr weiß, wo man angefangen hat. Ordnung und Uebersichtlichkeit ist nöthig, aber diese Art macht die Uebersicht unmöglich. Ebenso ist in den Kapiteln ein Streben nach möglichster Gleichförmigkeit sichtbar, das nur zu loben ist; aber wenn der Verfasser bei jedem Welttheil so abtheilt: 1. Kap. wagrechte Gliederung; 2. senkrechte Gliederung; 3. geognostische Beschaffenheit; 4. Gewässer u. s. f., so führt dieß zu unendlichen Wiederholungen, die den Schüler ermüden, abgesehen davon, daß ihm bei jeder Rubrik, der Ausführlichkeit der Anlage wegen, doch nur Namen und Zahlen gegeben werden können, also auch das Erbübel der alten geographischen Methode sich wieder zu einer andern Thür hereinschleicht.

Doch dieß betrifft blos die formelle Gestalt des Buchs. In Beziehung auf den Stoff aber gilt von diesem eigentlichen Schulbuch doppelt, was gegen das Hereinziehen ganzer Wissenschaften, als Geognosie, Botanik, Zoologie oben eingewendet worden ist. Ich frage, was die Schule mit §§. voll botanischer Nomenclatur thut, wie hier §§. 67. 165. 167. 208 — 10. oder von zoologischer §§. 126 — 129. 171 — 73. 213 — 15. Das Charakteristische von jedem Land, jeder Zone, jeder Region muß hier genügen, und in botanischer Hinsicht jedenfalls die Erklärung der Vegetationsgrenzen auf der Karte. Ein sonderbarer Satz ist mir in der Pflanzenbeschreibung Australiens vorgefallen: „Das Holz der meisten Bäume ist harzreich, darum fault es schwer; gutes Bauholz ist eben deßhalb selten". Dieß ist die Eile des Excerpirens.

Das Eigenthümlichste am ganzen Buch aber ist unstreitig die Art, wie der Verfasser das Christenthum in die Geographie einführt. Selbst der gewiß fromme K. v. Raumer meint, es bedürfe einer Definition bei seinen Lesern nicht, Herr Völter aber, nachdem er es als „die Offenbarung Gottes in seinem eingebornen Sohne Jesu Christo" definirt hat, (wiewohl es sich hier nicht um die Thatsache sondern um den Glauben der Völker handelt), setzt er zur Bekräftigung das ganze apostolische Glaubensbekenntniß **verbotenus** her. Nun denn; wenn die Schüler den Katechismus in der Geographie bekommen sollen!

Ein treffliches Hülfsmittel zum physischen Theil dieser Geographie ist der ebenfalls von Herrn Völter nach dem Berghaus'schen bearbeitete Schulatlas (Pr. 7 fl. oder 4 Rthlr.); nur ist zu bedauern, daß nicht alle Exemplare gleich sorgfältig illuminirt sind.

Als Vorläufer eines größeren Lehrbuchs kann bei Anfängern sehr gute Dienste thun:

Leitfaden für den ersten Unterricht in der Geographie. In zwei Kursen. Von J. Bellinger, Prof. in Hadamar. Zweite, verm. und berichtigte Ausg. Giessen, bei Heyer, 1844. (72 S. kl. 8.)

Die Vorrede zur 2. Aufl. ist etwas flüchtig und darum fehlerhaft geschrieben, aber das Büchlein selbst ist sehr brauchbar. Wenn es der Verf. trotz dem geringen Umfang in zwei Kurse eintheilt, so kann damit nicht gemeint seyn, daß der Inhalt an zwei Klassen ver-

theilt werde. Jeder Kurs besteht aus drei Abschnitten. I. 1. Vorkenntnisse aus der Kosmographie. Hier ist die Sparsamkeit und Correctheit zu loben. 2. Allgem. Vorkenntnisse aus der Geographie: a) die drei Elemente; hier ist einiges zu undeutlich, z. B. „die Luft im Gleichgewicht, Windstille: wird dieses Gleichgewicht gestört, so entsteht Bewegung, Wind." Selbst das Kind will wissen, wodurch gestört wird. Ferner: „Ebbe und Fluth; sechs Stunden Dauer." Die Erscheinung sollte vollständiger bezeichnet seyn. b) Wechselseitige Berührung von Wasser und Land (die Begriffe: Küste, Brandung, Festland, Insel, Bucht ꝛc. werden erklärt). 3) Land und Meer mit ihren Theilen: a) Flächenverhältniß; b) Eintheilung; c) die Welttheile, mit kurzer Angabe der Grenzen, Größe und Gliederung der einzelnen Länder; d) ebenso bei den Meeren; e) die Inseln nach den Meeren aufgezählt, in denen sie liegen; f) die wichtigsten Meerengen und Landengen. II. 1. Physikalische Beschaffenheit der Oberfläche: a) Vorbegriffe: Wasser, stehendes, fließendes; Land, nach absoluter und relativer Höhe. Der Satz „geringe relative bei bedeutender absoluter Höhe und umgekehrt" muß durch Zeichnung veranschaulicht werden, ist aber nicht absolut wahr. b) Räumliche Vertheilung der Landgewässer, Gebirge, Hoch- und Tiefebenen, nach Welttheilen. Beim Gewässer dürfte zuerst die Wasserscheide erklärt, dann im Einzelnen die Durchbrüche des Gebirgs angegeben sein. Daraus folgt auch, daß die Gebirge vor den Gewässern darzustellen sind. Die angegebene Rücksicht würde dann auch auf den Zusammenhang der Gebirge führen, die jetzt isolirt dastehen. c) Eine Zusammenstellung der Hauptflüsse nach der Länge und der Hauptberge nach der Höhe. 2. Producte: a) Pflanzen und Thiere: Bedingung ihres Daseins, Vertheilung nach Zonen (die charakteristischen gut gewählt), nach Erdtheilen; b) der Mensch: 5 Racen, Bevölkerungsverhältniß der Erdtheile. 3. „Anhang aus der politischen Geographie:" a) Einleitende Begriffe. Verwirrend ist die Eintheilung der christlichen Religion in katholische und protestantische Religion (Confession). b) Europa: die drei Hauptvolksstämme (der romanische, germanische, slavische) und ihre Nationen, Religionsverhältniß, Verfassungen; Verzeichniß der Staaten nebst Angabe der Größe, Ein-

wohnerzahl und der wichtigsten Städte. c) Zuletzt die Hauptstädte Europa's und die wichtigsten Städte der übrigen Welttheile nach Lage und Bevölkerung.

Der Verfasser hat überall das Nothwendige zweckmäßig ausgewählt, und was die Methode betrifft, so ist der Grundsatz, nur nach dem Bekannten das Unbekannte zu bestimmen, vollkommen anzuerkennen. Die Anfänger in der Geographie, Schüler von 10—12 Jahren, werden auf diesem Wege mit allem Nöthigen auf eine solche Art versehen werden, daß es ihnen bleibt. Da jedoch die Anschauung zum Verständniß der hier rein synthetisch gegebenen Begriffe unentbehrlich ist, und der Verf. keinen bestimmten Atlas vorgeschlagen hat, so möchte dazu zu empfehlen seyn:

Atlas der neuesten Erdkunde in 16 Karten (kl. Quart-Format). Entworfen von Ed. Selß. Krefeld bei Ries, 1845. (Pr. 10 ggr. od. 45 kr.)

und zwar nicht allein der Wohlfeilheit wegen, sondern auch weil die Kärtchen bei aller Kleinheit recht fleißig gezeichnet sind; namentlich treten die Gebirge und Hochebenen durch eine zweckmäßige Schattirung sehr deutlich hervor. Der Atlas enthält außer den beiden Hemisphären eine orohydrographische Uebersicht von Europa, Asien, Afrika und Amerika, auf Einem Blatte, aber abgesondert und dennoch deutlich genug, nebst einer Höhenübersicht, die aber mit Namen überladen ist; ferner die Welttheile und in 10 besondern Rissen die Länder Europa's, immer mit Angabe der Gebirge, Flüsse und wichtigsten Städte. Auffallende Unrichtigkeiten sind nur in den neben der östlichen Hemisphäre beigedruckten Figuren zu bemerken: 1) die Mondphasen, in deren Mittelpunkt statt der Erde die Sonne eingezeichnet ist, und ein Planiglobium, das vom 90. Längengrad an nach östlicher und westlicher Länge abgetheilt und illuminirt ist, während die Grade von einem Ende des Aequators bis zum andern fortgezählt werden. Dieser Zierath wäre lieber weggeblieben. Minder auffallend, aber gleich sehr unrichtig sind einige Flüsse gezeichnet, z. B. der Bramaputra, dessen Oberlauf mit dem Irawaddy verwechselt ist u. dgl.

(Fortsetzung folgt.)

IV. Statistisches.

1. Verordnungen.

Die Programmenrevüe Jahrg. 1843 hat angefangen einen codex scholasticus zu liefern, d. h. eine Sammlung gesetzlicher Bestimmungen über die wissenschaftlichen Bildungsanstalten Deutschlands, und gibt zuerst die Schulverordnungen und Prüfungsregulative des Königreichs Sachsen seit 1773. Unter den neuesten Verordnungen sind von allgemeinerem Interesse die Verordnung vom 21. März 1835 „die Verhältnisse der Behörden für die städtischen Gymnasien betreffend", das Regulativ für das Abiturientenexamen, vom 17. Dec. 1830, und das über die Prüfung der Candidaten des höheren Schulamts, vom 1. Aug. 1843. — Wir wollen hier die Hauptbestimmungen der beiden letzteren Verordnungen mit den Einrichtungen in andern deutschen Staaten zusammenstellen.

A. Abiturientenprüfung.

Die schriftliche Prüfung Derjenigen, die zur Universität abgehen wollen, besteht in der Abfassung eines Aufsatzes in lateinischer und deutscher Sprache und in der Lösung einer mathematischen Aufgabe. Das Thema zum lateinischen Aufsatz gibt der Rector, zum deutschen der betreffende Lehrer, die mathematische Aufgabe der Mathematiker. Zu jedem Aufsatz wird ein Tag Zeit gegeben. Jeder Candidat ist in einem eigenen Zimmer und unter Aufsicht eines Lehrers; Hilfsmittel dürfen nur mit Erlaubniß der Lehrer gebraucht werden. Das Kriterium der sprachlichen Arbeiten ist Verstand und Stylfertigkeit; das der mathematischen Beurtheilungskraft. Daher ist keine besondere Form vorgeschrieben.

Die mündliche Prüfung wird in der lateinischen und griechischen resp. auch hebräischen Sprache über Stellen aus einem Prosaiker oder Dichter, welche dem Abiturienten öffentlich nicht erklärt worden sind, lateinisch gehalten. Der Examinator hat hiebei nur Fragen vorzulegen und der Schüler als Uebersetzer und Erklärer dieser Stellen, seine Sach- und Sprachkenntniß, so wie seine Fertigkeit im Lateinsprechen, darzulegen. — Auch auf die französische Sprache erstreckt sich die mündliche Prüfung, wenn dieselbe in der Schule, wo die Prüfung stattfindet, gelehrt wird. Bei der Prüfung in der Religionslehre und den Realien (nach dem Mandat v. 4. Juli 1829, §. 7: Geschichte, Geographie, Mathematik, Philosophie und Physik) muß auch auf das Specielle eines Abschnitts eingegangen werden. Die Prüfung in den Sprachen findet Vormittags von 8—12 Uhr, die in der Religionslehre und den Realien von 2—6 Uhr statt. Sind mehr als 8 Abiturienten zu prüfen, so werden sie in möglichst gleiche Abtheilungen getheilt. Die Prüfung

in der lateinischen und griechischen Sprache kommt den Lehrern der beiden ersten Klassen zu, doch können auch die übrigen Lehrer, welche vorzugsweise in diesen Sprachen unterrichten, daran Theil nehmen. Sämmtliche Schüler der beiden ersten Klassen wohnen dieser Prüfung bei. Eine vorgängige Mittheilung der Gegenstände aber, worüber examinirt werden soll, ist untersagt.

Sofort nach beendigter Prüfung wird eine Synode, wie sie bei der Schule üblich ist, gehalten, in welcher die Leistungen eines jeden Geprüften besonders beurtheilt und das Urtheil vorläufig mit Zahlen von 1—3 ausgedrückt wird. Von diesen Censuren werden die gleichartigen zusammengezählt, und die Mehrzahl (d. h. mehr 1, oder mehr 2 ꝛc.) gibt den Ausschlag, im Zweifelsfalle die besondern Censuren im Lateinischen, Griechischen und Deutschen. Die 3 allgemeinen Censuren sind: **imprimis — omnino — satis dignus.** Reicht es nicht zu der letzten, und der Candidat befindet sich auf der Schule, wo geprüft wird, so hat die Synode zu beschließen, ob er noch länger zu behalten, oder zu entlassen sei. Genießt er Beneficien, so hören diese von dem Tage an auf. — Die Zöglinge der Schule erhalten nach Stimmenmehrheit ein Sittenzeugniß in 3 Abstufungen: **nunquam — raro — aliquoties reprehendendus.**

Die ganze Prüfung geschieht unter Aufsicht der geistlichen und weltlichen Schulinspectoren und im Beisein sämmtlicher Lehrer, jährlich zweimal, längstens 14 Tage vor Ostern und 14 Tage vor Michaelis.

Mit diesem sächsischen Regulativ stimmt zwar in vielen Puncten das Preußische v. 1834 (vergl. Thiersch „über den gegenwärtigen Zustand ꝛc. ꝛc. Stuttg. 1838. 3ter Bd. S. 159—187 und 1ter S. 512) ziemlich überein; doch weicht es, abgesehen von seiner größeren Ausführlichkeit, in sehr wesentlichen Puncten wieder von demselben ab. Diese sind: 1) daß im preußischen Reglement der Regierungskommissär ausdrücklich zum leitenden Vorstand der Prüfungskommission erklärt ist, und zwar mit der Vollmacht, statt der ihm vorgeschlagenen Aufgaben andere zu geben, die vor der Prüfung nur ihm und dem Director bekannt werden, statt der betreffenden Lehrer für das mündliche Examen andere zu bestellen oder selbst zu examiniren, und endlich dem Urtheil der Prüfungskommission die Bestätigung zu verweigern und darüber an die vorgesetzte Behörde (das Provincial-Schulcollegium) zu berichten (§§. 5. 15. 26.); 2) daß in demselben die Anforderungen etwas höher gestellt sind, und zwar in Beziehung auf den Grad des Wissens sowohl als auf die Zahl der Aufgaben und die Beschränkung der Zeit: nach §. 16 wird nemlich auch noch ein lat. **Extemporale**, eine schriftliche Uebersetzung aus einem nicht gelesenen griechischen Dichter nebst Erklärung und eine aus dem Deutschen in's Französische verlangt, das mündliche Examen auf alle Schulvensen ausgedehnt und zu dem lateinischen und deutschen Aufsatz, so wie zur Lösung der mathematischen Aufgaben wird je nur ein Vormittag von 5 Stunden gegeben (jedoch sollen diese Prüfungstage nicht unmittelbar auf einander folgen); 3) die Zulassung zur Prüfung erfordert in Preußen einen zweijährigen Aufenthalt in Ima; 4) das Zeugniß lautet blos allgemein für „Reife", enthält aber das protocollarische Ergebniß der Prüfung nach allen Fächern.

Es ist nicht zu verkennen, daß die sächsische Verordnung sowohl den Schülern als den Lehrern größere Freiheit einräumt. Indessen ist die preußische

Abiturientenprüfung gerade in den übereinstimmenden Punkten schon von mehreren Seiten scharf getadelt worden *); eine gründliche Erörterung ist ihr neuestens in dem Programm des Wittenberger Gymnasiums von Director Dr. Schmidt (zu Ostern 1844) zu Theil geworden. Es wird besonders der nachtheilige Einfluß derselben auf das Sprachstudium dargestellt. „Statt Einen Hauptgegenstand mit Vorliebe und Energie zu ergreifen, sagt Hr. S. p. 8, und die hier gesammelte Kraft dann auch auf die andern ausströmen zu lassen und sie dadurch in ihren Bereich zu ziehen, wenden sich die Meisten, nicht mit gleicher Liebe, sondern mit gleicher Lauheit allen zu. Naht aber die Zeit, wo sie die Anstalt verlassen wollen, dann gemahnt es sie, Repetitionen in den einzelnen Lehrfächern anzustellen und sich das ganze Material ihrer Schulbildung noch einmal zu vergegenwärtigen. Die alten Sprachen nun bilden, da die Grammatik nur in ihrer Anwendung berücksichtigt wird, kein so systematisch geordnetes positives Material dar, als die übrigen Disciplinen. Daher wendet sich denn jener Repetitionsfleiß auch nicht sowohl auf sie, als auf die andern, mehr eine historische Seite darbietenden Gegenstände, — eine solche aber bietet ihm für seine Zwecke selbst Mathematik und Philosophie dar — und für ein liebevolles Eingehen in die Welt der Griechen und Römer bleibt nur in seltenen Fällen noch Zeit und Neigung übrig. Mangel an Gründlichkeit daher in allen und besonders in den sprachlichen Gegenständen ist die unausbleibliche Folge davon." **) Herr Dr. Schmidt schlägt vor, daß man das Princip, in allen Fächern zu prüfen, in denen Unterricht ertheilt worden ist, aufgebe und das entgegengesetzte annehme: in keinem wirklich vorgetragenen, sondern nur in praktisch geübten Gegenständen eine Prüfung anzustellen, oder mit andern Worten, daß man nur das Können, nicht das Wissen als Maßstab der Reife festsetze. „Schriftlich eine deutsche und eine lateinische freie Arbeit, mündlich Uebersetzung aus einem römischen und einem griechischen Classiker, das allein müssen die Aufgaben seyn, nach welchen über die Reife eines Abiturienten entschieden wird" (S. 10). Dabei ist Hr. Schmidt weit entfernt, das Lateinschreiben als die Blüthe der Gymnasialstudien betrachten zu wollen; im Gegentheil gesteht er zu, daß auf dem Gymnasium kaum der Anfang mit einem deutschen, geschweige denn mit einem lateinischen Styl gemacht werde, und daß daher auch von diesem dem ersteren keine unmittelbaren Dienste geleistet werden können. Aber als gymnastische Uebung will er es vorzugsweise betrachtet wissen, und zwar legt er besonderes Gewicht auf das Uebertragen deutscher d. h. moderner Uebersetzungsstoffe, wogegen freie lateinische Ar-

*) Thiersch, ang. Werk, I. S. 513. 538.

**) Den übeln Folgen dieses Zwanges sucht das Aargauische Reglement vom 13. Sept. 1838, das in den §§. über die Maturitätsprüfung dem preußischen fast wörtlich folgt, erstlich dadurch vorzubeugen, daß es ein Zeugniß der Reife auch dann gestattet, wenn der Abiturient in Hinsicht auf das Deutsche und Lateinische den Forderungen vollständig entspricht, außerdem aber in Folge besonderer Neigung und Anlage entweder in den beiden alten Sprachen, oder in der Geschichte, oder in der Mathematik, oder in den Naturwissenschaften bedeutend mehr als das Geforderte leistet; obgleich seine Leistungen in den übrigen Fächern nicht völlig entsprechen; und zweitens dadurch, daß es eine Scala der Zeugnisse aufstellt: vorzüglich, sehr gut, gut, genügend.

beiten nur spät und selten eintreten sollen. Ein Thema zu letzteren solle auf einen größeren Zeitraum auch für die Maturitätsprüfung vorher aufgegeben, und dann bei der mündlichen Prüfung sondirt werden, inwieweit der Abiturient selbstständig gearbeitet habe. — Ob dieß eine genügende Controle wäre, läßt sich bezweifeln, doch werden ja in Seminarien und Convicten die Hauptlocationen, die oft über die ganze Carrière entscheiden, nach solchen auf längere Zeit gegebenen Aufsätzen gemacht. Allein die gänzliche Ausschließung der Realfächer wird wohl Niemand billigen, der schon die leidige Erfahrung gemacht hat, daß Schüler, die von einem solchen Pensum dispensirt seyn wollen, oft keinen bessern Grund anzugeben wissen, als daß sie es nicht im Examen brauchen. Was aber im Allgemeinen die Ausstellungen des Hrn. Dr. Schmidt betrifft, so könnte man vielleicht meinen, daß die süddeutschen, namentlich württembergischen Maturitätsprüfungen seinen Anforderungen mehr entsprechen. Hier ist das Argument d. h. die Uebersetzung aus dem Deutschen in's Lateinische und Griechische noch Hauptsache; aber man verlangt in der That nur zu wenig darin, so daß selbst Examinatoren versichern, die Maturitätsprüfung sey bei den Meisten eine Prüfung der Unreife. Vergl. auch wegen Bayerns Thiersch ang. W. 1r. Thl. S. 217. —

Auch in Kurhessen ist schon früher großentheils die Strenge des preußischen Reglements eingeführt worden, doch wurde unter dem 7. August 1844. von dem Ministerium des Innern eine „Vollzugsvorschrift über die Maturitätsprüfungen" erlassen, in welcher „zwar der größte Theil der früher ertheilten Bestimmungen und namentlich die schon früher geltenden Forderungen hinsichtlich der einzelnen Lehrfächer beibehalten, aber die schriftlichen Conclav-Arbeiten etwas beschränkt, die Bezeichnung der Grade für die reif befundenen Abiturienten wieder eingeführt, und die beim Mangel an erforderlicher Kenntniß in einzelnen Lehrfächern gestattete ausnahmsweise Ertheilung eines Zeugnißes der Reife an festere Bedingungen geknüpft und unter diesen dem Lehrercollegium übertragen wurde." (Progr. des Gymn. in Hersfeld zu Ostern d. J. S. 53.) —

Am nächsten wohl schließt sich an das sächsische Reglement die sehr ausführliche Großherzogl. Hessische Verordnung v. 1. Oct. 1832 an, (bei Thiersch III. S. 122—134), jedoch mit einigen Abweichungen. Wesentlich ist die Bestimmung, daß die Prüfung nur am Ende des Lehrkursus (also jährlich einmal) stattfindet, und nur 3—4 halbe Tage dauern soll, wovon ein halber Tag der mündlichen Prüfung gewidmet ist. Gegenstand der Prüfung ist Alles, was in den Kreis des Unterrichts in der obersten Gymnasialklasse fällt; übrigens ist dem Lehrercollegium in der Wahl der Aufgaben ziemliche Freiheit gelassen und wird mehr auf Urtheil und Gewandtheit als auf die Masse positiver Kenntnisse gesehen. Die Zeugnisse werden in dreifacher Art ausgestellt: Unbedingte Zulässigkeit; bedingte Zulässigkeit; Unzulässigkeit. (Das letztere Zeugniß wird in Preußen und Sachsen nur auf Verlangen mitgetheilt).

In Baden gelten nach der Schulordnung von 1834 folgende Bestimmungen (Th. III. S. 94). Die schriftlichen Arbeiten, wozu der Gebrauch von Wörterbüchern gestattet ist, sollen bestehen:

1) in einer freien lateinischen Ausarbeitung, die in gewöhnlicher Schrift ungefähr einen halben Bogen einnimmt.

2) in einer in lateiniſcher Sprache abgefaßten Interpretation einer ſchwierigen Stelle aus einem lateiniſchen und einem griechiſchen Autor.

3) in einer deutſchen Ueberſetzung aus einem ſchweren lateiniſchen und einem leichtern griechiſchen Autor, wozu ſolche Stücke zu wählen ſind, die nicht vorher geleſen wurden.

4) in der Ueberſetzung eines deutſchen Themas in's Lateiniſche.

Die mündliche Prüfung ſoll ſich auf alle Lehrfächer der oberſten Klaſſe erſtrecken, und vorzüglich dazu dienen, die Kenntniſſe derjenigen Schüler näher zu erforſchen, welche bei der öffentlichen Prüfung nicht genugſam unterrichtet ſchienen, oder die eine oder andere ſchriftliche Frage nicht zu beantworten wußten.

Der Prüfung wohnen, nebſt dem Director, ſämmtliche Lehrer der oberſten Klaſſe, die Ephoren und die Commiſſarien des Oberſtudienraths bei. Ihre Dauer iſt 1½ bis 2 Tage; ſie iſt nicht öffentlich. Was das Zeugniß der Reife betrifft, ſo kann auch ſolchen Schülern, die in dem einen oder andern Fach nicht hinlänglich, dagegen aber in den andern, jedenfalls im Lateiniſchen wohl vorbereitet ſind, die Entlaſſung unter der Bedingung bewilligt werden, daß ſie auf der Univerſität beſtimmte Vorleſungen über jenes Fach beſuchen, und ſich nachher darüber ausweiſen.

In den beiden zuletzt aufgeführten Staaten beſteht neben den Abiturientenprüfungen, zu welchen in Heſſen alle Gymnaſien, in Baden nur die Lyceen berechtigt ſind, noch eine allgemeine Maturitätsprüfung am Sitze des Oberſtudienraths, welche durch eine Commiſſion desſelben jährlich einmal mit denjenigen Candidaten vorgenommen wird, welche auf einem ausländiſchen Gymnaſium oder durch Privatunterricht ſich vorbereitet haben, während ſolche in Preußen und Sachſen ſich bei der Prüfung an einem Gymnaſium einfinden müſſen.

In Württemberg beſteht gar keine Abiturientenprüfung an Gymnaſien, ſondern eine allgemeine akademiſche Vorprüfung für alle Univerſitätscandidaten, wo immer dieſe ſich vorbereitet haben mögen; ſie wird aber im Gymnaſium zu Stuttgart unter Aufſicht des Studienraths durch die Profeſſoren der obern Klaſſen und je einen Profeſſor von jedem der 5 Provincialgymnaſien, der beſonders dazu einberufen wird, vorgenommen. Sie findet jährlich zweimal, 14 Tage vor Oſtern und 14 vor Michaelis ſtatt und wird jedesmal 6—8 Wochen vorher öffentlich ausgeſchrieben. Der Candidat muß zwar Zeugniſſe über ſeine Ausbildung beibringen; aber weder ein Altersſtermin noch der Beſuch einer beſtimmten Anſtalt iſt für dieſe vorgeſchrieben. Die Einrichtung beruht alſo auf dem Grundſatz völliger Freiheit in der Art der Vorbildung zu akademiſchen Studien. Eine natürliche Folge davon iſt, daß die Anforderungen nicht ſehr hoch geſtellt ſeyn können. — Daneben beſteht eine jährliche Concursprüfung (im Herbſt) für den Eintritt in das evangeliſch theologiſche Seminar (Stift) und eine ſolche für das katholiſche Convict (Wilhelmsſtift) in Tübingen, wobei auch die nicht concurrirenden Candidaten für das Studium der Theologie geprüft werden. Die erſtere wird ebenfalls im Gymnaſium in Stuttgart, aber durch Profeſſoren der philoſophiſchen Facultät vorgenommen; die andere findet an einem katholiſchen Gymnaſium ſtatt.

Die allgemeine Maturitätsprüfung iſt ſchon durch das Univerſitätsſtatut vom 17. Sept. §. 14 vorgeſchrieben, und die Forderungen an die Candidaten ſind durch Verordnung vom 10. Auguſt 1818 und Verfügung vom 9. Juni 1834 dahin beſtimmt:

1) Alle ohne Ausnahme haben die Kenntniß der lateiniſchen Sprache durch ſchriftliche und mündliche Ueberſetzungen zu erproben, Fragen aus der formalen Logik, aus der alten und neuen Geſchichte, und aus der (mathematiſchen, phyſiſchen und politiſchen) Geographie zu beantworten, Aufgaben aus der Arithmetik und der Elementar-Algebra, ſowie aus der Geometrie (ſoweit ſie in den 3 erſten Büchern Euclids enthalten iſt) zu löſen, endlich über Gegenſtände der Religions- und Sittenlehre einen deutſchen Aufſatz, welcher zugleich Probe der Gewandtheit im ſchriftlichen Gebrauch der Mutterſprache ſeyn ſoll, auszuarbeiten.

2) Diejenigen, welche ſich dem Studium der Rechtsgelehrſamkeit oder Arzneiwiſſenſchaft widmen wollen, werden mündlich und ſchriftlich in der griechiſchen Sprache, die übrigen im Franzöſiſchen geprüft; die künftigen Theologen überdies in der hebräiſchen Sprache.

3) Von den Candidaten der Forſt- und Bergwiſſenſchaft und den künftigen Reallehramtscandidaten wird ein größeres Maß von mathematiſchen Kenntniſſen (und Kenntniß der Phyſik) gefordert.

Die mündliche Prüfung betrifft blos die alten Sprachen, und zwar wird immer Livius, Xen. Memor. und Jacob's Attica zu Grund gelegt (bei der theologiſchen Concursprüfung Cic. de Offic. und ein Dialog von Plato).

Die ganze Prüfung dauert, je nach der Zahl der Candidaten, 2 oder 3 Tage. Es melden ſich aber in der Regel 60 bis 70.

Bei der Beurtheilung der Leiſtungen werden die Prädikate für alle Fächer in Zahlen ausgedrückt, deren Summe wenigſtens 60 (bei den Theologen 72) betragen muß, wenn der Candidat zulaſſungsfähig erklärt werden ſoll. Dieſe ſind: recht gut = 8, gut bis r. g. = 7, gut = 6, ziemlich gut bis gut = 5, ziemlich gut = 4, mittelmäßig bis ziemlich gut = 3, mittelmäßig = 2, ſehr mittelmäßig = 1, gering = 0 Dabei zählt die lateiniſche Compoſition dreifach, ſchriftliche lateiniſche Expoſition (lat. Periode) zweifach, griechiſche Compoſition und Religions-Aufſatz zweifach. Es ſind blos Lexica und Grammatiken erlaubt; auf den Gebrauch anderer Hilfsmittel iſt die Strafe der Ausſchließung von der Prüfung geſetzt.

Das Reſultat wird nicht dem Einzelnen, ſondern blos die Namen der Fähigerklärten werden durch das Regierungsblatt öffentlich bekannt gemacht.

(B. Prüfung der Lehramtscandidaten folgt im nächſten Heft).

(Schnitzer.)

2. Schulnachrichten.

Kurheſſen.

a) Gymnaſium zu Caſſel, Lyceum Friedricianum genannt.

Geſchichte der ſtädtiſchen Gelehrtenſchule zu Caſſel von 722—1599, womit zu den am 3, 4. und 5. April ſtattfindenden öffentlichen Prüfungen und Schulfeierlichkeiten ergebenſt einladet Dr. Carl Friedrich Weber, Gymnaſialdirektor. Caſſel 1843. 8. 138. S. Geſchichte der ſtädtiſchen Gelehrtenſchule von 1599—1709. Caſſel 1844. 8. 144. S. von 1710—1779. Caſſel 1845. 63. S. nebſt einer Ab-

handlung des Gymnasiallehrers Schimmelpfenning de diis in conspectum hominum venientibus apud Homerum p. 67—108, und Schulnachrichten p. 109—132.

Das Gymnasium zu Cassel kann sich zweier Vorzüge rühmen, die ihm nicht leicht ein anderes streitig machen wird: es besitzt 1) eine in Rücksicht auf äußere und innere Einrichtung dem Ideal eines Gymnasiums nahe kommende Lokalität. Fast in der Mitte der Stadt, in einer wenig besuchten Straße gelegen und in Verbindung gesetzt mit dem großartigen, meist zu sehr anständigen Lehrer-Wohnungen eingerichteten Lyceum Friedricianum, bietet es in seiner günstigen Lage, in dem würdigen Aeußern, in den angemessenen Verhältnissen seiner Theile, in den geräumigen hohen Corridor's, in den hellen und freundlichen Lehrzimmern, in der großartigen Aula, in dem unmittelbar an das Gebäude anstoßenden Spielplatze, in der geschlossenen Einheit und Abrundung des Ganzen alle Mittel dar, welche von Außen her zur gedeihlichen Bildung und Erziehung der Gymnasialjugend durch Beförderung des Gleichgewichts zwischen Leib und Seele, durch Erweckung des Gefühls für das Schöne und Geschmackvolle, durch Belebung des Sinnes für Ordnung und Harmonie, durch Erhebung des Geistes zum Höheren und Edleren in physischer und psychischer Hinsicht dienen können. Der Bau dieses Gebäudes, das sich bei einer Länge von 122 und einer Breite von 62 Fuß, 66½ Fuß in die Höhe erhebt, wurde nach einem Entwurf des Herrn Geheime-Ober-Baurath Rudolph unter der ebenso einsichtsvollen als eifrig fördernden Leitung des Herrn Ober-Baraths Schuchardt vom 1. Sept. 1840 bis 15. Oktober 1842 ausgeführt, und der Unterzeichnete zählt den Besuch dieser Musteranstalt zu den interessantesten Erinnerungen, die ihm von der vielfach anregenden, im Herbst 1843 in Cassel gehaltenen, Versammlung der deutschen Philologen und Schulmänner geblieben ist. Es ist daher sehr zweckmäßig, daß Herr Weber in dem ersten Programm eine nähere Beschreibung der Eintheilung nebst einem lithographirten Plane mitgetheilt hat, welche bei Einrichtung ähnlicher Anstalten berücksichtigt zu werden verdient; obwohl bei einem Gebäude, dessen zweckmäßige, bis in die kleinsten Details wohlüberlegte, und zugleich äußerst geschmackvolle Einrichtung durch die vereinigte Thätigkeit tüchtiger Techniker und eines einsichtsvollen Schulmannes erzielt worden ist, die Autopsie manches entdecken wird, was keine Beschreibung zu ersetzen vermag.

2) Die zweite Eigenthümlichkeit des Casseler Gymnasiums besteht darin, daß es eine ausführliche, bis in die ältesten Zeiten zurückgehende Geschichte besitzt, wie sie uns von keiner andern Anstalt bekannt ist. Der Name des Herrn Direktor C. F. Weber steht zwar nur auf dem letzteren Werke, allein bei seinen dankbaren Mitbürgern ist es μνήμοσιν ἐν δέλτοις φρενῶν geschrieben, daß auch die gelungene Ausführung des ersteren zum großen Theil seiner Energie und Einsicht zu verdanken ist.

Wenn Herr Weber die Geschichte seiner Schule mit dem Jahr 722 beginnt, so nimmt er dabei nach dem Vorgang des Livius und anderer Geschichtschreiber auch die Jahrhunderte, die anto conditam condendamve scholam verflossen sind, mit in Rechnung. Die Geschichte des Unterrichts beginnt mit der Einführung des Christenthums durch Winfried, oder, wie er gewöhnlich heißt, Bonifacius. Als unter den scharfen Streichen seiner Art die Donnereiche bei dem Dorfe Geismar in der Nähe von Fritzlar gefallen war, und das erstaunte Volk, von des Mannes Rede bewältigt, den Glauben der Väter abgeschworen hatte, da erhoben sich

Kapellen, Klöster, Kirchen, und Christenthum sowie christliche Lehre gewannen Bestand. Im Jahr 722 errichtete Winfried zu Ameneburg (Burg an der Ohm) eine Celle oder Kloster, welches er mit Mönchen des damals am meisten verbreiteten Benedictiner-Ordens besetzte. Später, wahrscheinlich um das Jahr 734 baute er das Benedictiner-Kloster zu Fritzlar, und ernannte zum Abt desselben den gelehrten und eifrigen Wigbert († 747). Ebenso stiftete er 741 unter Witta's (Albinus) Beistand († 786) Bernburg bei Fritzlar und 744 die Abtei Fulda, so daß Winfried hierdurch der Begründer aller Cultur und folglich auch der Schulbildung für Hessen, ja für ganz Deutschland geworden ist. Die damaligen Klöster nämlich, insbesondere die des Benedictiner-Ordens waren allerdings ihrer ursprünglichen Stiftung gemäß, zunächst für die Bildung des geistlichen Standes bestimmt, in dem der sogenannte Scholasticus (Scholaster) als rector studiorum die angehenden jungen Geistlichen in ihren Studien zu leiten hatte; allein auch Weltliche konnten in den Benedictiner-Klöstern mancherlei Unterricht empfangen, und nach Winfried's Bestimmung waren die Mönche zur Unterweisung der Kinder sogar verpflichtet. So wurde in diesen Klöstern der erste Keim deutscher Bildung und Gelehrsamkeit niedergelegt und gepflegt, namentlich in Fritzlar, der Wiege aller Humanität für Hessen, wo der gelehrte Wigbert 740 in der von ihm errichteten Schule den heiligen Sturm bildete. Als aber Lullus im Jahr 769 oder 770 das Kloster Hersfeld gegründet hatte, welches sich vor andern durch seine Schule auszeichnete; als Rabanus Maurus, der Schöpfer des deutschen Schulwesens, seit dem Jahr 813 der schon früher gestifteten Schule zu Fulda mit hohem Ruhme vorstand, und nach ihm Walafried Strabus seit 822 nicht allein auf die Erhaltung der altrömischen Classiker eifrig bedacht, sondern auch um die Bildung der deutschen Sprache bemüht war, wurde der Sinn für Bildung und Gelehrsamkeit mit der Ausbreitung des Christenthums mehr und mehr geweckt und gekräftigt.

Ueber den Stoff und die Methode des damaligen Unterrichts in Hessen ist nur das bekannt, daß in Fulda der Gelehrteste unter den Mönchen den Uebrigen vorgesetzt war, und nicht allein das Verständniß der heiligen Schrift und was damit zusammenhing, eröffnete, sondern auch nicht theologische Wissenschaften, die sogenannten sieben freien Künste, Grammatik, Rhetorik, Dialectik (Trivium), Arithmetik, Geometrie, Musik und Astronomie (Quadrivium), ebenso angehenden Geistlichen (in scholis intrariis seu claustris) wie vornehmen Laien (in scholis exterioribus seu canonicis) lehrte. Dieser Sinn für das Bessere und diese Vorliebe für klassische, namentlich lateinische Literatur erhielt sich zu Fulda auch nachher lange Zeit, ebenso zu Hersfeld, wo Abt Gozbert (970—980) eine Büchersammlung anlegte, und die Aebte Meginher (1036—1039) und Ruthard (1059—1072) die Klosterschule in Flor brachten, während in andern Klöstern und Stiftern, wo theils Herrschsucht und politische Händel der Aebte, theils Ueppigkeit und Trägheit der Mönche in Folge der gesammelten Schätze einwirkten, die Schulen mehr und mehr vernachlässigt wurden.

Außer den Genannten erbaute frommer Glaube auch anderwärts in Hessen Klöster, wenn schon nicht zunächst in der Absicht, Schulen damit zu verbinden. In Cassel legte die Landgräfin Hedwig nach dem Tod ihres Gemahls Ludwig I. im Jahr 1140 zu Ehren der heiligen Jungfrau Maria und des heiligen Kreuzes den Grund zu dem Anfangs für Mönche und Nonnen des Augustinerordens be-

stimmten Ahneberger Kloster. Heinrich Raspe II. aber, Hedwig's Sohn, Graf von Gudensberg, vollendete und beschenkte das Kloster mit Gütern und andern Einkünften. Unter Sophia von Brabant 1262 wurde zu Cassel das Karmeliter oder sogenannte Bruder-Kloster angelegt und von dem Pabst Urban IV. im zweiten Jahr seiner Regierung bestätigt. In der Nähe von Cassel aber hatte schon in dem Jahr 1019 Kunigunde, Gemahlin Heinrich's II., das Nonnenkloster Kauffungen, um das Jahr 1143 Bononius, Magister von Fritzlar das Kloster Weißenstein vor dem Habichtswalde, welches zuerst von Mönchen, später von Nonnen bewohnt wurde, und Adelbert IV., Graf zu Schaumburg, (1170—1226) das Jungfrauen-Kloster Nordshausen erbaut. In diesen Klöstern aber wurde kein Unterricht an Laien ertheilt, sondern höchstens Knaben zur Besorgung des Gottesdienstes angenommen und nothdürftig unterwiesen. So kommt es, daß wir erst mit dem vierzehnten Jahrhundert aus dem χρόνος ἄδηλος herauskommen und etwas Bestimmteres über das Schulwesen in Cassel erfahren. Landgraf Heinrich II. erbaute im Jahr 1343 eine Kirche zu Ehren des heiligen Martinus, die im Jahr 1365 zu einem Collegiatstift erhoben wurde. Unter den zwölf Chorherrn befand sich nach der überall gebräuchlichen Einrichtung auch ein Scholasticus, dessen Präsentation zur Scholastrie dem Landgrafen und seinen Nachkommen zustehen sollte. Mit diesem Martinstifte war eine **schola interior** verbunden, worin Geistliche (**religiosi**) gebildet werden sollten. Eine **schola exterior**, worin an anderen Stiftern hie und da schon seit dem neunten Jahrhundert Laien im Trivium oder Quadrivium unterrichtet wurden, wird nicht erwähnt, wohl aber eine Parochialschule gewöhnlicher Art. Ludwig I. (1413—1458) machte nicht allein den Anfang zur Reformation der Klöster, sondern berief auch zur Unterweisung der Jugend im Jahr 1454 die sogenannten Gogel- oder Kugelherren *) vermuthlich von Münster aus nach Cassel, welche das St. Georgenstift errichteten, und hier, wie auch später zu Marburg, durch Erziehung und Unterricht der Jugend einen besseren Zustand der Cultur in Hessen vorbereiteten. Sie lehrten nicht allein in niederen Schulen mit frommem Sinn und bei reinem Lebenswandel die Jugend überhaupt Lesen, Schreiben, Religion und Handarbeiten; sondern bildeten auch in höheren Schulen, begeistert für griechische und römische Literatur, die Fähigen durch Wissenschaften und Sprachen, namentlich durch das Studium der alten Classiker zu ausgezeichneten Männern. Seit dieser Zeit werden nun drei verschiedene Schulen der Stadt Cassel in den Kämmerei-Rechnungen erwähnt, wo die **scholares libertatis** (welche auf der sogenannten Freiheit im Martinstift ihren Sitz hatten) **antiquae civitatis s. veteris oppidi** (Altstadt) und **novae civitatis** unterschieden werden. Die zwei ersteren waren gewöhnliche Parochialschulen, in welchen Lesen, Schreiben und das Nöthigste von der Religion, aber nichts Wissenschaftliches gelehrt wurde: die Schule in der Neustadt dagegen war eine höhere, welche unstreitig von den Gogelherrn, denen Nicolaus Gysen als Pater des Weißenhofs im Jahr 1513 vorstand, besorgt und geleitet wurde, und eines solchen Rufes genoß, daß sie auch von Auswärtigen besucht wurde.

*) Diese, sonst unter dem Namen der **fratres vitae communis** bekannte, von Geert Groote († 1384) zu Deventer 1371 gestiftete Verbindung hatte ihren Namen nach einer Kopfbedeckung, Gogel.

Ein entschiedener Fortschritt im Cassel'schen Schulwesen geschah aber erst durch die Reformation, als Landgraf Philipp 1539 die bisher einzeln bestandenen drei Schulen zu einer einzigen Schule vereinte, derselben als Local den dazu eingerichteten Kreuzgang an dem St. Martinstift überwies und einen „Schulmeister mit zweien Gesellen oder Collaboratoren, die unterhalten werden sollten" vorsetzte. Das Recht, die Schulmeister zu präsentiren, hatte Bürgermeister und Rath: der Gewählte bedurfte aber der landesherrlichen Bestätigung: die Beaufsichtigungs-Behörde war theils aus dem Bürgermeister und einigen Rathsmitgliedern, theils aus dem Superintendenten, sowie einigen Stadtgeistlichen zusammengesetzt, und stand unter der Regierung, dem Statthalter, Kanzler und Räthen.

Der sächsische, von Luther und Melanchthon für die lateinischen Stadtschulen entworfene Lehrplan wurde auch in Hessen eingeführt. Was den Lehrstoff betrifft, so berücksichtigte die Schule vermöge ihres Verhältnisses zur Kirche fast nur die Bildung des geistlichen Standes, und legte darum nächst dem Religionsunterricht ein besonderes Gewicht auf die Erlernung der alten Sprachen, namentlich der lateinischen, weßhalb auch solche Schulen, worin vorzugsweise Latein getrieben wurde, den Namen der Lateinischen erhielten. Nach Luther's und Melanchthon's allgemein giltigem Lehrplan sollte in diesen Schulen Lesen, Schreiben, Singen (Musik), Latein nebst Metrik, Grammatik, Dialektik, Rhetorik und Religion getrieben werden, und zwar so, daß der erste Haufen (Classe) Lesen und Vocabeln in einem Handbüchlein, später im Donat und in Cato's Sentenzen lernte, der zweite in der Religion, Grammatik, Prosodie, Musik unterwiesen würde, so wie **Aesopus (Camerario interprete), Mosellani Paedologia, Desid. Erasmi colloquia, Terenz, Plautus** und die Bibel läse, der dritte Haufen aber Virgil, Ovids Metamorphosen, Cicero's **officia, epistolae ad familiares** übersetzte, in der Metrik, Dialektik und Rhetorik unterrichtet würde und sich im Lateinsprechen so viel als möglich übte; nächstdem sollte der zweite und dritte Haufen wöchentlich eine schriftliche lateinische Arbeit, eine Epistel oder Verse abfassen.

Einen integrirenden Bestandtheil der Casseler Schule bildete auch der Singchor, anderwärts Currente (**currendarii**) genannt, nach einer schon seit dem dreizehnten Jahrhundert überkommenen Einrichtung. Dieser Chor bestand aus Schülern sämmtlicher Classen, insbesondere der untersten, die, man weiß nicht seit wann, Partimschüler heißen, sei es, weil jeder von ihnen einen gleichen Theil an den für das Singen erhaltenen Gaben hatte, oder vielmehr, weil sie Parteken, das ist Almosen, sammelten. Im Jahr 1549 wurde neben der lateinischen noch eine deutsche Schule errichtet.

Als sich im Laufe des sechszehnten Jahrhunderts die Ansichten und Begriffe von der Gelehrsamkeit und den dazu erforderlichen Vorstudien erweiterten und befestigten, als die pädagogischen Vorschläge eines Johann Sturm und anderer ausgezeichneten Schulmänner damaliger Zeit mehr Gehör fanden, als man sich in Stadtschulen nicht blos auf Religions-Unterricht, Lateinisch und etwas Rhetorik beschränken zu dürfen glaubte, sondern auch Philosophie, Griechisch, Mathematik u. s. w. als nothwendige Bestandtheile einer gründlichen Vorbildung für akademische Studien betrachtete, so erhob sich auch die städtische Schule zu Cassel zu einer höhern, auf die Akademie vorbereitenden Anstalt, wenn sie schon in Folge verschiedener Umstände nicht immer auf dieser Höhe blieb, sondern als Schule der Residenz öfteren Veränderungen unterworfen wurde und durch die zwischen sie

und die Universität eingeschobenen fürstlichen Anstalten in ein untergeordnetes Verhältniß herabsank. Dieser die Jahre 1581—1779 umfassende Zeitraum wird in vier Abschnitte getheilt 1) vom Jahr 1581—1599, 2) vom Jahr 1599—1653, 3) 1654—1709, 4) 1710—1779.

Während des ersten Abschnitts wurde die niedere lateinische Schule nach dem Beispiel des benachbarten Corbach zu einer höhern von acht Classen gesteigert, der gewöhnliche Name (schola cassellana civica) zwar beibehalten, die veränderte Stellung der Schule aber äußerlich durch Festhaltung des Rektortitels und durch Hinzufügung neuer Lehrämter bezeichnet. Jedoch fehlte es an geistiger Betreibung der Schulstudien; noch galt der Besitz spitzfindiger Dialektik, volubiler Disputirkunst und lateinischer Sprechfertigkeit als das Höchste, während Mathematik zum Theil und Geographie, sowie Geschichte gänzlich unbeachtet blieben. Diesen Mängeln wollte schon Landgraf Wilhelm IV. durch den Entwurf einer allgemeinen hessischen Schulordnung abhelfen: die Ausführung dieses Entschlusses aber geschah erst durch seinen Sohn, Landgraf Moriz (1592—1627). Dieser mit edler Wißbegierde, lebendigem Geist, hellem Verstand und poetischem Talent begabte Fürst war von tüchtigen Lehrern in Allem, was die politischen und religiösen Verhältnisse der damaligen Zeit verlangten, namentlich in alten und neuen Sprachen, in Philologie, Theologie und Philosophie gründlich unterrichtet worden, und erkannte daher bald die Fehler und Gebrechen des Schulwesens seiner Zeit und suchte im ganzen Lande einen bessern Geist der Schüler zu erzeugen. Nicht genug, daß er bei seinen eigenen Kindern mit dem Beispiel gründlichen Unterrichts voranging, sorgte er auch für die Bildungsanstalten des Landes, verbesserte die äußere Lage der Lehrer durch Vermehrung ihrer Einkünfte, erleichterte den Lehrgang durch Hinzufügung neuer Classen, führte überall bessere Lehrbücher ein, von denen er selbst mehrere recht brauchbar und angemessen abfaßte und ließ es bei den Lehrern nicht an gehöriger Aufsicht und Ermahnung fehlen. Schon im Jahr 1595 errichtete er zu Cassel die sogenannte fürstliche Hofschule, welche zunächst für den Hofdienst, für Edelknaben und Capellknaben, bestimmt war: im Jahr 1599 erweiterte er dieselbe nach dem Muster der ersten deutschen Ritterakademie zu Tübingen (1583) unter dem Namen Collegium Mauritianum oder Ritterakademie zu einer Akademie im Kleinen mit bedeutenden Kosten (300,000 fl.) und verlieh ihr einen öffentlichen Charakter. Im Jahr 1605 wurde dieses Collegium großentheils mit der Akademie zu Marburg verbunden, unstreitig weil bei Hof mancherlei Zerstreuungen und Hindernisse eintraten, welche nachtheilig auf den Unterricht der adeligen Jugend wirkten, allein kurz nachher wieder gesondert, als Hochschule von dem Landgrafen selbst beaufsichtigt, von Zeit zu Zeit reformirt und zuletzt nach der am 15. Februar 1618 erfolgten Einrichtung als Collegium Adolphicum Mauritianum zu einer förmlichen Ritterakademie eingerichtet. Wie einst Herzog Carl von Württemberg an seiner hohen Carlsschule, so hatte Moriz an dieser seiner Ritterakademie das größte Wohlgefallen: er besuchte öfters die Lektionen, examinirte die Zöglinge, untersuchte ihre schriftlichen Arbeiten, disputirte oder präsidirte bei den Disputationen und hielt Vorlesungen. Gleichzeitig (6. Januar 1618) erließ Moriz als Begründer einer Aera des hessischen Schulwesens die neue Schulordnung für alle niedern und mittlern Schulen, welche an sich Bewunderung verdient, wenn auch die erwarteten Früchte derselben in Folge des gleichzeitig ausgebrochenen dreißigjährigen Krieges entweder gar nicht oder nur sparsam zum Vor-

ſchein kamen. Nachdem Marburg an die Darmſtädter Linie abgetreten war, wurde das Adolphicum 1629 in eine hohe Schule verwandelt und im Jahr 1633 förmlich zur Univerſität erhoben. Die Verbindung dieſer höheren Anſtalten mit der ſtädtiſchen Schule wirkte nicht günſtig auf die letztere: die Thätigkeit der Rektoren wurde nicht allein zerſplittert und von der Schule theilweiſe abgeleitet, ſondern auch die Disciplin und die wiſſenſchaftliche Bildung der Schule wurde in Folge mannigfacher Conflicte mit dieſen Anſtalten und den damals überhand genommenen Nebenſchulen erſchwert und gehemmt: hauptſächlich war es aber der Krieg, welcher der ſo günſtig vorgebahnten Entwicklung der Schule hemmend entgegentrat. Jedenfalls aber hatte dieſelbe in der Wahl des Lehrſtoffes, in der methodiſchen Behandlung deſſelben, ſowie in der harmoniſchen Einrichtung des Ganzen, welche ihren Mittelpunkt in der Erweckung chriſtlicher Geſinnung und in der Anleitung zum chriſtlichen Lebenswandel hatte, einen ſo bedeutenden Schritt zum Beſſeren gethan, daß die folgende Zeit nicht viel darüber hinauskam, im Ganzen vielmehr wieder herabſtieg.

Nach dem dreißigjährigen Krieg arbeiteten zwar edle Fürſten wie für Wiederherſtellung des äußern Wohlſtandes, ſo für Hebung des Schulweſens. **Wilhelm IV.** verlegte (16. Januar 1653) die Landes-Univerſität wiederum nach Marburg und gab ihr dadurch nicht allein die in Folge der Zeitverhältniſſe gefährdete Selbſtſtändigkeit wieder, ſondern beförderte auch ſonſt durch Verbeſſerung der Einrichtungen und durch Vermehrung der Einkünfte nach Kräften den Flor derſelben. Für die Stadtſchulen und Pädagogien aber ſorgte er mit Ernſt durch Einführung einer Schulordnung (7. Juli 1656), welche beſtimmt war, ebenſo die überhand genommene Unwiſſenheit und Trägheit zu bekämpfen, als die eingeriſſene Unordnung und verwilderte Schulzucht zu beſeitigen. Wenn aber nicht viel erreicht wurde, ſo darf nicht überſehen werden, daß dieſe im Geiſte der Zeit gelegene Erſcheinung nicht blos Heſſen, ſondern ganz Deutſchland angeht, welches die Nachwehen des unſeligen Religionskrieges nur langſam verſchmerzen konnte.

Noch ſchlimmer aber geſtaltete ſich der Zuſtand der Schule in dem vierten Abſchnitte unſeres Zeitraums vom Jahr 1710—1779. Nachdem das Collegium **Mauritianum** und die Univerſität glücklich beſeitigt ſchien, ſtiftete der Landgraf **Carl**, der Vorliebe für Mathematik, Geographie, Phyſik und Aſtronomie hatte, das nach ihm benannte **Collegium illustre Carolinum**, welches den 2. November 1709 eingeweiht wurde und eine Vorbereitungsanſtalt für die akademiſchen Studien ſeyn ſollte. Dadurch gerieth die Stadtſchule in eine ganz ſchiefe Stellung, indem nicht allein ihre urſprüngliche Beſtimmung, unmittelbare Vorbereitungs-Anſtalt für die Univerſität zu ſeyn, verloren ging, ſondern auch bei der vorherrſchend materiellen Richtung und der eigenthümlichen Behandlung des Lehrſtoffs in dem Carolinum der Sinn für tüchtige Schulbildung und für wiſſenſchaftliches Streben mehr und mehr verſchwand. Dazu kam der franzöſiſche Einfluß, der wie in ganz Deutſchland, ſo auch in Heſſen nachtheilig auf das Volk wirkte, wo franzöſiſcher Geſchmack, oberflächliche Bildung, Leichtfertigkeit und Sinnlichkeit ſich breit machten. Da traten Klagen mancherlei Art hervor über den Verfall gründlicher Gelehrſamkeit, über Mangel an Achtung vor den Wiſſenſchaften überhaupt, insbeſondere aber über Abnahme des Geſchmacks an alter Literatur, indem man die Erlernung des Griechiſchen und Lateiniſchen für minder wichtig oder gar für unnütz hielt, und die Vornehmen darum ihre Kinder vom Beſuch gelehrter Schulen zurückhielten. An Verſuchen, dieſen Klagen abzuhelfen, fehlte es nicht: man

berief einzelne auswärtige Lehrer, sorgte für Gewinnung besserer inländischer Lehrer durch Examina, veranstaltete Conferenzen zwischen der Geistlichkeit und dem Stadtrath über das verfallene Schulwesen u. s. w.; allein das tiefgewurzelte Uebel wurde durch diese Versuche nur oberflächlich berührt. Der Stadtrath that in dieser ganzen Zeit fast nichts zur äußeren Verbesserung der Schule, die Geistlichen, Einzelne ausgenommen, kümmerten sich wenig um den Zustand derselben, zwischen den Scholarchen und Lehrern fehlte es an gegenseitigen Mittheilungen, und die Lehrer selbst hielten fest an der gewohnten, ihrer Bequemlichkeit zusagenden Schulordnung, ohne sich sehr um Aneignung einer zweckmäßigen Methode und Disciplin zu bemühen. So kam es, daß das Schulwesen in Cassel mehr als einmal „in den letzten Zügen" lag. Erst Landgraf Friedrich II. (1760—1778) wirkte mit Energie für die Hebung des Unterrichtes. Er gab der Stadtschule eine für die damaligen Verhältnissen ausgezeichnete Stipendiatenordnung, in welcher auch die Heranbildung tüchtiger Lehrer für Universitäten und Gymnasien mehr als früher berücksichtigt, so wie die Anstellung von fleißigen und geschickten Lehrern an Schulen von Neuem eingeschärft wurde, erließ Bestimmungen über die Einrichtung von Facultätsstudien auf den Universitäten, über den Besuch der Landes-Universitäten und das überhand genommene Studiren von Bürger- und Bauerssöhnen; verlieh dem Collegium Carolinum mit besonderer Vorliebe eine vollkommene Einrichtung und erhöhte seinen Glanz durch Berufung ausgezeichneter Lehrer und erließ 1775 die Vorschrift einer besseren Lehrart in den Stadtschulen. Damit wurde die bedeutende Reform des Cassel'schen Pädagog's verbreitet, deren Schilderung wir in dem nächsten Programm zu erwarten haben.

Referent ist der bisherigen Darstellung mit großem Interesse gefolgt, und zweifelt nicht, daß mancher Leser dieser Blätter in dem durch die verschiedensten Zeitläufe durchgeführten Bilde dieser einzelnen Anstalt **mutato nomine** die größtentheils nur stückweise bekannten Zustände anderer, ihm nahe liegender Schulen erkennen werde; und so zweifeln wir nicht, daß die nähere Einsicht dieser, alle Seiten einer Schule berücksichtigenden Bearbeitung, manchen Lehrer zu ähnlichen Forschungen über seine Umgebungen veranlassen und damit die Geschichte des deutschen Schulwesens im weiteren Umfange fördern werde.

Ch. Walz.

b) Gymnasium zu Hersfeld. (Direktor Dr. Wilhelm Münscher.)

Der Jahresbericht auf den März 1845 enthält eine Abhandlung von dem Direktor „über den Elementarunterricht in der lateinischen Sprache, wo nach kürzeren historischen Notizen über diesen Gegenstand mit besonderer Berücksichtigung der Methoden von Hamilton, Jacotot und namentlich Deinhardt folgende Hauptgrundsätze aufgestellt werden: 1) eine Sprache muß namentlich im Anfang durch den Gehörsinn und das eigene Aussprechen der Worte aufgefaßt werden, nicht vorzugsweise durch das Auge. Dabei wird namentlich auf richtiges Vorsprechen der Wörter hinsichtlich der Quantität gedrungen. 2) Man muß vom Bekannten zum Unbekannten, Concreten zum Abstracten, vom Beispiel zur Regel fortgehen, also den analytischen Weg einschlagen, jedoch ohne so weit zu gehen, wie Hamilton und Jacotot. Dies wird an einzelnen Redetheilen nachgewiesen.

3) Man muß beim Schüler alle Zerstreuung verhüten und seine ganze Aufmerksamkeit auf den eigentlichen Unterrichtsgegenstand zu heften suchen; namentlich mit Fernehaltung alles fremdartigen Lernstoffes. 4) Mit der Einheit ist die Mannichfaltigkeit zu verbinden, besonders hinsichtlich der Form des Unterrichts und der Uebungen. Hier wird Rücksicht genommen auf die Privatarbeiten der Schüler, vor zu schweren Aufgaben gewarnt, und unter diese die Präparation gerechnet. 5) Mannichfaltigkeit ist nöthig auch hinsichtlich des Stoffes, namentlich soll sich der Elementarunterricht nicht auf die Formenlehre beschränken. — Vorausgesetzt wird bei dem Schüler: eine durch Uebung im Beobachten und Unterscheiden der Merkmale von nahe liegenden Dingen geschärfte Anschauungskraft, ein durch Auswendiglernen von Erzählungen, Liedern und andrem der Fassungskraft Entsprechenden, geübtes Gedächtniß, die Vorkenntnisse der Geographie, des Kopf- und Tafel-Rechnens und eine dem kindlichen Gemüthe angemessene sittlich religiöse Bildung, und um dieses möglich zu machen, das vollendete neunte Lebensjahr. — Das Ganze ist ein sehr ansprechender, alle Beherzigung verdienender, in klaren Umrissen das Wesentliche darstellender, die gesunde Mitte zwischen Schlendrian und unzeitigem Rationalismus haltender Beitrag zur Methode.

a) Lehrplan.

	I.	II.	III.	IV.	V.
Griechisch	6	6	6	4	
Latein	9	9	8	8	8
Deutsch	3	3	3	3	4
Französisch	2	2	2	2	2
Hebräisch	2	—	—	—	—
Religion	2	2	2	2	2
Geschichte	2	2	2	2	1
Naturlehre	2		1	1	
Mathematik	3	3	3	3	3
Geographie		2	2	2	3
Schönschreiben				2	3
Gesang im Ganzen 5 wöchentliche Stunden					
Zeichnen	2	2	2	2	2

Turnen für je 2 Abtheilungen 2 wöchentliche Stunden.

b) Lehrerpersonal.

Ordentliche Lehrer mit dem Direktor acht, ein Praktikant, ein Gesang-, ein Zeichnen-, ein Turn-Lehrer.

c) Frequenz.

Im Sommer 1844: 131; im Winter 1844—45: 117.

c) Realschule in Cassel. (Vorstand: Dr. H. Gräfe.)

Der Jahresbericht auf den März 1845 gibt ausser der Einladung zu den öffentlichen Prüfungen und dem neuen Lehrplan eine Geschichte der Anstalt während der zwei ersten Jahre ihres Bestehens. Sie wurde im April 1843 eröffnet. Als

Tendenz der Anstalt wird bezeichnet: der Jugend des Bürgerstandes eine den gesteigerten Forderungen der Zeit in allen Verhältnissen angemessene Bildung zu geben; und es sollen zwei Klippen vermieden werden; der einseitige Materialismus und die einseitige formale Bildung. Aus letzterem Grunde ist die lateinische Sprache aufgenommen. In der Disciplin ist bemerkenswerth, daß körperliche Züchtigung ganz ausgeschlossen ist. Auch werden die Forderungen angegeben, die bei den Aufnahmsprüfungen gemacht werden.

a) Lehrplan.

	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	VII.	VIII.	IX.
Religion	2	3	4	4	4	4	4	4	4
Deutsch	4	4	4	4	6	6	6	14	4
Französisch	5	5	5	5	5	4	—	—	—
Mathematik	7	6	7	7	6	6	7	4	—
Physik	3	3	2	—	—	—	—	—	—
Naturgeschichte	2	2	2	2	2	—	2	—	—
Geographie	1	2	2	2	2	2	2	—	—
Geschichte	3	2	2	2	2	2	—	—	—
Zeichnen	6	4	2	2	2	2	2	—	—
Schönschreiben	1	1	2	2	2	2	4	4	12
Singen	—	—	—	2	2	2	2	—	—

Turnen Sommers im Ganzen 10 Stund.

b) Lehrerpersonal.

Bei der Eröffnung waren in Thätigkeit 9 ordentliche, 3 beauftragte, 5 Hülfslehrer, eine Lehrstelle wurde noch nicht besetzt. Indessen sind einige Veränderungen vorgegangen.

c) Schülerzahl

Nach der Eröffnung: 495; Winter 1843—44: 533; Winter 1844—45: 555

Preußen.

Königliche Realschule in Berlin.

Die königliche Realschule in Berlin wurde schon im Jahr 1747 gegründet, und überragt jetzt die Realschulen in Deutschland durch Alter, Frequenz und Ruhm. Wenn ihr diese Vorzüge keineswegs bestritten werden können, so läßt sich dagegen die Frage aufstellen, ob ihr ebenso auch hinsichtlich der Reinheit in Ausbildung des Princips der Realschule der erste Platz gebührt. Ihr Princip ist ein rein pädagogisches, allgemeine Bildung ihr Zweck. Als Hauptmittel hiezu dient ihr aber, wie den meisten preußischen Realschulen, das Latein, während die süddeutschen Realschulen denselben Zweck mit fürs Leben brauchbarerem, reellerem Lehrstoff zu erreichen suchen. Sie ist mit dem Friedrich-Wilhelm-Gymnasium und einer Mädchenschule, der Elisabethenschule, unter Einem Direktor vereinigt. Die ganze Anstalt ist in fortwährender Zunahme begriffen. Nach dem neuesten Programm zählt sie jetzt 1828 Schüler, nämlich 444 im Friedrich-Wilhelms-Gymnasium, 897 in der Realschule, 487 in der Elisabethschule.

I. Unterrichtsplan für's Jahr 1845.

	VII, B.	VII, A.	VI, B.	VI, A.	V, B.	V, A.	IV, B.	IV, A.	III, B.	III, A.	II, B.	II, A.	I.
Deutsche Sprache	10	10	12	9	8	8	4—3	4	3	4	3	3	3
Lateinisch	—	—	—	—	—	2	6—8	6	6	6	5	4	6—5
Französisch	—	—	—	—	6	6	4—3	4	4	4	4	4	4
Englisch	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	2	2	2
Geometrie	—	—	—	—	—	—	—	3	3	3	3	—	—
Trigonometrie und Stereometrie	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	2	2
Arithmetik	6	6	6	5	5	5	5	3	3	2	1	1	1
Algebra	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	2	2	2
Physik	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	2	2	2
Chemie.	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	3	3
Naturgeschichte	—	—	—	—	—	—	2	2	2	2	2	2	1
Religion	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Geschichte	—	—	—	—	—	—	—	—	2	2	2	2	2
Geographie	—	—	—	3	3	3	2	2	2	2	2	1	1
Schreiben	8	8	6	6	4	4	3	2	2	1	—	—	—
Zeichnen	—	—	—	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2
Singen	—	—	—	—	1	1	2	2	2	2	2	2	2
Wöchentliche Stunden . .	26	26	26	26	30	32	32	32	33	33	34	34	35

II. Alter der verschiedenen Klassen im Jahr 1844.

Jahre.	VII, B.	VII, A.	VI, B	VI, A.	V, B.	V, A.	IV, B. c. 2.	IV, B. c. 1.	IV, A. 2.	IV, A 1.	III, B. 2	III, B. 1.	III, A.	II, B.	II, A.	I.
5—6	5	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
6—7	13	14	4	2	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
7—8	12	21	11	13	4	2	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
8—9	1	3	13	14	10	12	2	3	—	—	—	—	—	—	—	—
9—10	—	2	6	6	19	20	4	8	—	—	—	—	—	—	—	—
10—11	—	1	1	—	15	6	18	14	2	4	1	1	—	—	—	—
11—12	—	—	—	1	6	9	16	13	5	11	4	4	—	—	—	—
12—13	—	—	—	—	4	1	12	17	18	18	10	16	3	2	—	—
13—14	—	—	—	—	—	1	7	3	16	20	17	17	10	6	—	—
14—15	—	—	—	—	—	—	4	4	15	8	17	17	19	11	3	—
15—16	—	—	—	—	—	—	—	2	4	2	12	9	26	12	4	2
16—17	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	3	7	7	2
17—18	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	3	8	6
18—19	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	1	2	4
19—20	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	3
20—21	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1
Normal-alter.	6—6½	6½—7	7—8	8—9	9—10	10—11	11—12		12—13		13—14		14—15	15—16	16—17	17—18

III. Stand, dem die Schüler angehören.

Im Jahre 1844 waren in der

I.	Classe	18	Schüler,	wovon	ungefähr	2	von niederem	Stande.	
II. A.	—	24	—	—	—	7	„	„	„
II. B.	—	42	—	—	—	13	„	„	„
III. A.	—	63	—	—	—	24	„	„	„
III. B, 1.	—	64	—	—	—	27	„	„	„
III. B, 2.	—	61	—	—	—	22	„	„	„
IV. A, 1.	—	63	—	—	—	21	„	„	„
IV. A, 2.	—	63	—	—	—	25	„	„	„
IV. B, 1.	—	65	—	—	—	31	„	„	„
IV. B, 2.	—	63	—	—	—	32	„	„	„
V. A.	—	52	—	—	—	18	„	„	„
V. B.	—	59	—	—	—	30	„	„	„
VI. A.	—	37	—	—	—	14	„	„	„
VI. B.	—	36	—	—	—	10	„	„	„
VII. A.	—	41	—	—	—	12	„	„	„
VII. B.	—	31	—	—	—	11	„	„	„
		782				299			

Im Lauf des Jahres 1844 wurden aufgenommen in die Realschule 111, in die Vorschule 171, zusammen 282. Abgang 161 Schüler; Zuwachs 121. Zuwachs im Jahr $18^{43}/_{44}$ 46 Schüler.

IV. Bestimmung der aus Obertertia bis Prima mit dem Zeugniß der Reife im Alter von 14—21 Jahren abgegangenen Schüler.

	im Jahr	$18^{43}/_{44}$	—	$18^{44}/_{45}$
Zu Kaufleuten	—	14	—	16
Zu Oekonomen, Förstern, Militairs ꝛc.	—	22	—	21
Zu Technikern	—	7	—	3
Zu Handwerkern	—	3	—	12
Verschiedenartig oder unbestimmt . .	—	5	—	9
	Zusammen	51	—	61

V. Director: Professor Dr. Ranke. Fungirender Vorstand: Professor Kallisch. Mit diesen zusammen 19 ordentliche Lehrer der Hauptschule, 5 Hilfslehrer; und 8 Lehrer der Vorschule.

Sächsische Herzogthümer.

Eisenach. Das Gymnasium illustre daselbst hat am 18. und 19. October v. J. eine schöne Festfeier, sein drittes Secular-Jubiläum, begangen, das der Director, Consistorialrath Dr. Funkhänel in dem Programm zur Geburtsfeier des Großherzogs beschreibt. Beigegeben sind: die Altarrede des Ob.-Conf.-Vicepräsidenten und Generalsuperint. Nebe, die lateinische Festrede des Directors, die lateinischen Votivtafeln, die von auswärtigen Gymnasien einkamen, die eigens dazu gedichteten Festgesänge, die Toaste und — was der Verfasser durch fremde Auf-

forderung entschuldigt — einige poetische Arbeiten von Schülern, deren jugendliches Pathos die Versicherung, daß sie wirklich von diesen Schülern gefertigt seyen, fast überflüssig macht.

Daß der Charakter des Festes ein ächt protestantischer war, läßt sich von der geistigen Wiege Luthers erwarten und gibt sich auch in allen obenangeführten Ergießungen kund. Statt alles übrigen setzen wir nur den geharnischten Schluß des übrigens ganz heitern und rheinweinbegeisterten Toasts von Prof. Dr. Kritz her:

Lux sit Germanis, arx sit Thuringia nostra,
Qualis erat quondam mater et ingenii.
Nam tenebrosorum sunt jam plena omnia circum
Jamque ex occulto perfida turba ruit.
Contra hos assurget, quisquis memor esse Lutheri
Et retinere velit, quae peperere patres! —
Annuit at Genius Rheni patriaeque: — bibamus!
Lux erit, et Genius proferet Ingenium.

Den Titel des Programms schmückt ein lithographischer Abdruck der von einer Anzahl ehmaliger Schüler gestifteten Jubelmedaille, von der das Gymnasium 30 Exemplare in Silber für Gäste, und jeder Schüler eines in Bronze erhielt. Sie stellt vorn die Brustbilder des Stifters, Churfürst Johann Friedrich's und des regierenden Großherzogs Carl Friedrich neben einander dar, der Avers trägt die lateinische Widmung.

Das Gymnasium zählt 5 Klassen mit 7 Haupt- und 3 Hülfslehrern, jenes lauter namhafte Gelehrte. Schülerzahl 90; in I. 15, II. 23, III. 16, IV. 18, V. 18.

Baden.

Offenburg. Als Programm des Gymnasiums ist eine gelehrte Abhandlung **de situ et antiquitatibus Insulae Andri** (89 Seiten 8°) von J. C. Rivola, **philol. magister**, erschienen; ohne alle Schulnachrichten.

Schweitz.

Aarau. Kantonsschule (Rector Dr Rauchenstein).

Diese Anstalt besteht aus einem (oberen) Gymnasium und einer Gewerbschule, je von 4 Klassen, die sich parallel laufen, jedoch im Unterricht durchaus getrennt sind. Sie zählt 12 Hauptlehrer, von denen 7 in den letzten 8 Jahren angestellt wurden, darunter 2 deutsche (1837 waren noch über die Hälfte der Lehrer aus Deutschland), und 9 Hülfslehrer, worunter 1 deutscher für Englisch und Italienisch.

Die Lehrfächer sind in der Abtheilung A: Latein, Griechisch, Französisch, Deutsch, Geschichte, Geographie, Mathematik, Naturgeschichte, Physik, Philosophie, Propädeutik, Religion; ferner Zeichnen und Gesang. In B: Deutsch, Französisch, Englisch, Italienisch, Geschichte, Geographie, Statistik und Nationalökonomie, Mathematik, Naturgeschichte und Anthropologie, Physik, Chemie, Technologie und Maschinenkunde, Rechnen, Zeichnen, Modelliren; Religion, Gesang, Schönschreiben. Außerdem finden statt Turn- und Schwimmübungen und Exerciren (sämmtliche Kantonsschüler gehören zum Kadettenkorps). Es besteht kein Schulgeld.

Ueberſicht des Lehrplanes beider Abtheilungen der Kantonsſchule.

Lehrfächer.	A. Gymnaſium.				B. Gewerbſchule.			
	Klaſſen.							
	I.	II.	III.	IV.	I.	II.	III.	IV.
Lateiniſche Sprache	7	7	7	7	—	—	—	—
Griechiſche „	6	6	6	6	—	—	—	—
Deutſche „	4	4	3—4	3	4	4	3—4	3
Franzöſiſche „	3	2	2	2	3	3	2	2
Italieniſche „	—	—	—	—	2	2	2	—
Engliſche „	—	—	—	—	—	2	2	2
Religion	2	2	1	1	2	2	1	1
Geſchichte	3	3	3	2	2	2	2	(2)
Geographie und Statiſtik	2	2	—	—	2	2	2	—
Natur-Geſchichte im Sommer	3 Bot.	2 Zool.	2 Geogn.	2 Phyſ.	4 Bot.	3 Zool.	2 Bot.	2 Min. 2 Phyſik.
Natur-Geſchichte im Winter	3 Zool.	2 Dryct.	2 Geogn.	2 Phyſ.	2 Zool.	4 Min.	2 Zool.	2 Min 2 Phyſik
Phyſik	—	—	3	3	2	2	3	2
Chemie	—	—	—	—	—	2	6	8
Algebra u. Geometrie	4	4	2	2	6	5	4	2
Statik und Mechanik	—	—	—	—	—	2	—	4
Beſchreibende Geometrie	—	—	—	—	—	—	3	2
Praktiſches Rechnen und Buchhaltung	—	—	—	—	2	1	—	—
Philoſophie	—	—	—	3	—	—	—	—
National-Oekonomie	—	—	—	—	—	—	—	2
Maſchinenkunde	—	—	—	—	—	—	—	2
Total d wiſſenſchaftl. Fächer im Sommer	34	32	30	31	29	31	33	36
Total d wiſſenſchaftl. Fächer im Winter	34	32	30	31	28	33	33	36
Kunſtzeichnen	4	4	—	—	2	2	—	—
Geometr. Zeichnen	—	—	—	—	6	6	4	4
Modelliren	—	—	—	—	—	—	3	2
Schönſchreiben	—	—	—	—	1	—	—	—
Geſang	2	2	2	2	2	2	2	2
Techniſche Fächer	6	6	2	2	11	10	9	9
Im Sommer	40	38	32	33	40	41	42	45
Im Winter	40	38	32	33	39	43	42	45

Die Schülerzahl betrug im Schuljahr $18^{43}/_{45}$ (Oſtern) in A) I. 20, II. 18, III. 19, IV. 8; in B) I. 22, II. 20, III. 9, IV. 4. Geſammtzahl 120; darunter Auswärtige (Nicht-Kantonsbürger) in A) 15; in B) 28. Sieben Schüler von A) IV. erſtanden die Maturitätsprüfung (einer war entlaſſen worden). Das Programm von d. J. enthält zugleich einen zweiten Theil der Commentationum Pindaricarum, worin Herr Dr. Rauchenſtein, der Verfaſſer der „Einleitung in den Pindar", Stellen aus den 11 erſten Olympiſchen Siegsgeſängen mit gewohntem

Scharfſinn und Gelehrſamkeit und mit ſteter Rückſicht auf die Idee des Ganzen kritiſch und exegetiſch behandelt. Ueber die Bedenken bedeutender Auctoritäten gegen die Lektüre Pindar's auf der Schule ſagt der Verfaſſer: „De qua re video vel propter variam gymnasiorum conditionem vel propter ingeniorum diversitatem, quae est in discipulis, vel propter alias causas conveniri vix posse. Verum non infeliciter egerit, quod quisque libenter fecerit, atque usu toties experto est cur mihi credam. Nostros saltem, qui sunt primi ordinis, discipulos et libentissime et cum fructu in hoc poëta versari constanter animadvertimus.“

Böhmen.

Lehrplan der böhmiſchen Gymnaſien.

(Aus den Skizzen böhmiſcher Kulturbilder. Leipzig bei O. Wigand, 1844.)

	Grammatikal-Klaſſen.				Humanitäts-Klaſſen.	
	I.	II.	III.	IV.	I.	II.
Latein	11	11	9	9	10	10
Griechiſch	—	—	2	2	2	2
Rechnen	2	2	2	2	—	—
Mathesis	—	—	—	—	2	2
Geographie und Geſchichte	3	3	3	3	2	2
Religion	2	2	2	2	2	2
	18	18	18	18	18	18

Berichtigung.

Im zweiten Hefte der Mittelſchule S. 321 finden ſich über das Gymnaſium zu Wittenberg folgende unrichtige Angaben in der Zahl der Lehrſtunden, welche der lateiniſchen und griechiſchen Sprache gewidmet ſind; nämlich ſtatt

	I.	II.	III.	IV.	V.
Lateiniſch	5	6	6	6	5
Griechiſch	5	5	4	6	

muß es heißen:

	I.	II.	III.	IV.	V.
Lateiniſch	8	10	10	10	10
Griechiſch	6	6	6	6.	

Das Verſehen rührt daher, weil in dem Programme, aus dem jene Angaben entlehnt ſind, blos die Stundenzahl für die Lektüre, nicht aber die für Grammatik, Styl und Metrik angegeben ſind.

Seite 455 Lin. 6 in dieſem Heft lies 7 Bde. ſtatt 5 Bde.

Die Preise sind Ladenpreise und die Bücher sind zu beziehen durch jede Buchhandlung.

Verzeichniss der Verlagsbücher

von

Carl Gerold's Sohn,

Buchhändler der kaiserlichen Akademie der Wissenschaften.

Wien, 1872.

Verlagsbücher der kaiserlichen Akademie der Wissenschaften.

Sitzungsberichte der philosophisch-historischen Classe. Jahrgang 1848—1871. 23 Bände. gr. 8. Mit 1 Tafel. Ladenpreis fl. 161.20 = Thlr. 92. 8 Ngr. = Frcs. 345.60 = Lire 432.

Sitzungsberichte der mathematisch-naturwissenschaftlichen Classe. Jahrgang 1848—1871. 64 Bände. gr. 8. Mit 1 Tafel. Ladenpreis fl. 448.— = Thlr. 256. — Ngr. = Frcs. 960. — = Lire 1200.

Denkschriften der philosophisch-historischen Classe. Band I—XXI. gr. 4. Mit 1 Tafel. Ladenpreis fl. 210.— = Thlr. 120. — Ngr. = Frcs. 450. — = Lire 562.

Denkschriften der mathematisch-naturwissenschaftlichen Classe. Band I—XXXI. gr. 4. Mit 1 Tafel. Ladenpreis fl. 420.— = Thlr. 240. — Ngr. = Frcs. 900. — = Lire 1125.

Mittheilungen aus Gotha.

Band I und Band II. Heft 1 und 2 erschienen.

A. H. Petermann:
Mittheilungen aus Justus Perthes' geographischer Anstalt über wichtige neue Erforschungen auf dem Gesammtgebiete der Geographie. Jahrgang 1855—1871. 17 Bände. gr. 4. Mit vielen Karten und Tafeln. Ladenpreis fl. 238.— = Thlr. 136. — Ngr. = Frcs. 510. — = Lire 637.

Historische Abhandlungen

aus dem

Münchener Seminar.

Band I. 1872.

Inhalt: Die Politik Papst Innocenz III. Von Dr. Theodor Wiedemann. gr. 8. Ladenpreis fl. 2.40 = Thlr. 1. 10 Ngr. = Frcs. 5. 40 = Lire 6.

Art. 2. Gegen die Verfügung der Ortspolizeibehörde, durch welche die Ausübung des Gewerbes untersagt wird, steht dem Betheiligten binnen 14 Tagen nach Zustellung derselben die Beschwerde an die Regierung zu. Diese hat binnen 14 Tagen nach Einlegung der Beschwerde zu entscheiden. Die Beschwerde hat keine aufschiebende Wirkung.

Art. 3. Wer ein Gewerbe ausübt, welches ihm untersagt worden ist, wird mit Geldstrafe bis zu 100 Thalern oder mit Gefängniß bis zu 4 Wochen bestraft.

Art. 4. Diese Verordnung tritt mit dem 1. Januar 1845 in Kraft.

Urkundlich unter Unserer Höchsteigenhändigen Unterschrift und beigedrucktem Königlichen Insiegel.

Gegeben Berlin, den 7. September 1844.

(L. S.) Friedrich Wilhelm.

Graf v. Arnim. Graf v. Bülow. Graf v. Thile. Graf v. Alvensleben. Graf v. Stolberg. Graf v. Rittberg. Graf v. Schwerin. Graf v. Bethusy-Huc. Graf v. Arnim. Graf v. Bülow. Graf v. Thile. Graf v. Alvensleben. Graf v. Stolberg. Graf v. Rittberg. Graf v. Schwerin. Graf v. Bethusy-Huc.

Nr. 6. Verordnung, wegen Abänderung einiger Bestimmungen der Gewerbeordnung vom 7. September 1811. Vom 9. Februar 1849.

Wir Friedrich Wilhelm, von Gottes Gnaden König von Preußen etc. etc. verordnen, mit Zustimmung Unserer getreuen Stände, was folgt:

Art. 1. Die Bestimmungen der §§. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8. 9. 10. 11. 12. 13. 14. 15. 16. 17. 18. 19. 20. 21. 22. 23. 24. 25. 26. 27. 28. 29. 30. 31. 32. 33. 34. 35. 36. 37. 38. 39. 40. 41. 42. 43. 44. 45. 46. 47. 48. 49. 50. 51. 52. 53. 54. 55. 56. 57. 58. 59. 60. 61. 62. 63. 64. 65. 66. 67. 68. 69. 70. 71. 72. 73. 74. 75. 76. 77. 78. 79. 80. 81. 82. 83. 84. 85. 86. 87. 88. 89. 90. 91. 92. 93. 94. 95. 96. 97. 98. 99. 100. 101. 102. 103. 104. 105. 106. 107. 108. 109. 110. 111. 112. 113. 114. 115. 116. 117. 118. 119. 120. 121. 122. 123. 124. 125. 126. 127. 128. 129. 130. 131. 132. 133. 134. 135. 136. 137. 138. 139. 140. 141. 142. 143. 144. 145. 146. 147. 148. 149. 150. 151. 152. 153. 154. 155. 156. 157. 158. 159. 160. 161. 162. 163. 164. 165. 166. 167. 168. 169. 170. 171. 172. 173. 174. 175. 176. 177. 178. 179. 180. 181. 182. 183. 184. 185. 186. 187. 188. 189. 190. 191. 192. 193. 194. 195. 196. 197. 198. 199. 200. 201. 202. 203. 204. 205. 206. 207. 208. 209. 210. 211. 212. 213. 214. 215. 216. 217. 218. 219. 220. 221. 222. 223. 224. 225. 226. 227. 228. 229. 230. 231. 232. 233. 234. 235. 236. 237. 238. 239. 240. 241. 242. 243. 244. 245. 246. 247. 248. 249. 250. 251. 252. 253. 254. 255. 256. 257. 258. 259. 260. 261. 262. 263. 264. 265. 266. 267. 268. 269. 270. 271. 272. 273. 274. 275. 276. 277. 278. 279. 280. 281. 282. 283. 284. 285. 286. 287. 288. 289. 290. 291. 292. 293. 294. 295. 296. 297. 298. 299. 300. 301. 302. 303. 304. 305. 306. 307. 308. 309. 310. 311. 312. 313. 314. 315. 316. 317. 318. 319. 320. 321. 322. 323. 324. 325. 326. 327. 328. 329. 330. 331. 332. 333. 334. 335. 336. 337. 338. 339. 340. 341. 342. 343. 344. 345. 346. 347. 348. 349. 350. 351. 352. 353. 354. 355. 356. 357. 358. 359. 360. 361. 362. 363. 364. 365. 366. 367. 368. 369. 370. 371. 372. 373. 374. 375. 376. 377. 378. 379. 380. 381. 382. 383. 384. 385. 386. 387. 388. 389. 390. 391. 392. 393. 394. 395. 396. 397. 398. 399. 400. 401. 402. 403. 404. 405. 406. 407. 408. 409. 410. 411. 412. 413. 414. 415. 416. 417. 418. 419. 420. 421. 422. 423. 424. 425. 426. 427. 428. 429. 430. 431. 432. 433. 434. 435. 436. 437. 438. 439. 440. 441. 442. 443. 444. 445. 446. 447. 448. 449. 450. 451. 452. 453. 454. 455. 456. 457. 458. 459. 460. 461. 462. 463. 464. 465. 466. 467. 468. 469. 470. 471. 472. 473. 474. 475. 476. 477. 478. 479. 480. 481. 482. 483. 484. 485. 486. 487. 488. 489. 490. 491. 492. 493. 494. 495. 496. 497. 498. 499. 500. 501. 502. 503. 504. 505. 506. 507. 508. 509. 510. 511. 512. 513. 514. 515. 516. 517. 518. 519. 520. 521. 522. 523. 524. 525. 526. 527. 528. 529. 530. 531. 532. 533. 534. 535. 536. 537. 538. 539. 540. 541. 542. 543. 544. 545. 546. 547. 548. 549. 550. 551. 552. 553. 554. 555. 556. 557. 558. 559. 560. 561. 562. 563. 564. 565. 566. 567. 568. 569. 570. 571. 572. 573. 574. 575. 576. 577. 578. 579. 580. 581. 582. 583. 584. 585. 586. 587. 588. 589. 590. 591. 592. 593. 594. 595. 596. 597. 598. 599. 600. 601. 602. 603. 604. 605. 606. 607. 608. 609. 610. 611. 612. 613. 614. 615. 616. 617. 618. 619. 620. 621. 622. 623. 624. 625. 626. 627. 628. 629. 630. 631. 632. 633. 634. 635. 636. 637. 638. 639. 640. 641. 642. 643. 644. 645. 646. 647. 648. 649. 650. 651. 652. 653. 654. 655. 656. 657. 658. 659. 660. 661. 662. 663. 664. 665. 666. 667. 668. 669. 670. 671. 672. 673. 674. 675. 676. 677. 678. 679. 680. 681. 682. 683. 684. 685. 686. 687. 688. 689. 690. 691. 692. 693. 694. 695. 696. 697. 698. 699. 700. 701. 702. 703. 704. 705. 706. 707. 708. 709. 710. 711. 712. 713. 714. 715. 716. 717. 718. 719. 720. 721. 722. 723. 724. 725. 726. 727. 728. 729. 730. 731. 732. 733. 734. 735. 736. 737. 738. 739. 740. 741. 742. 743. 744. 745. 746. 747. 748. 749. 750. 751. 752. 753. 754. 755. 756. 757. 758. 759. 760. 761. 762. 763. 764. 765. 766. 767. 768. 769. 770. 771. 772. 773. 774. 775. 776. 777. 778. 779. 780. 781. 782. 783. 784. 785. 786. 787. 788. 789. 790. 791. 792. 793. 794. 795. 796. 797. 798. 799. 800. 801. 802. 803. 804. 805. 806. 807. 808. 809. 810. 811. 812. 813. 814. 815. 816. 817. 818. 819. 820. 821. 822. 823. 824. 825. 826. 827. 828. 829. 830. 831. 832. 833. 834. 835. 836. 837. 838. 839. 840. 841. 842. 843. 844. 845. 846. 847. 848. 849. 850. 851. 852. 853. 854. 855. 856. 857. 858. 859. 860. 861. 862. 863. 864. 865. 866. 867. 868. 869. 870. 871. 872. 873. 874. 875. 876. 877. 878. 879. 880. 881. 882. 883. 884. 885. 886. 887. 888. 889. 890. 891. 892. 893. 894. 895. 896. 897. 898. 899. 900. 901. 902. 903. 904. 905. 906. 907. 908. 909. 910. 911. 912. 913. 914. 915. 916. 917. 918. 919. 920. 921. 922. 923. 924. 925. 926. 927. 928. 929. 930. 931. 932. 933. 934. 935. 936. 937. 938. 939. 940. 941. 942. 943. 944. 945. 946. 947. 948. 949. 950. 951. 952. 953. 954. 955. 956. 957. 958. 959. 960. 961. 962. 963. 964. 965. 966. 967. 968. 969. 970. 971. 972. 973. 974. 975. 976. 977. 978. 979. 980. 981. 982. 983. 984. 985. 986. 987. 988. 989. 990. 991. 992. 993. 994. 995. 996. 997. 998. 999. 1000.

Die Mittelschule.

Zeitschrift

für

Lehrerinnen und Erzieherinnen

an

öffentlichen Unterrichts-Anstalten.

Herausgegeben

von

Dr. Wilhelm Rein und Dr. Ernst Wasserzieher.

1893.

Erster Band. Erstes Heft.

Langensalza.

Druck und Verlag von H. Beyer & Söhne.

Zu haben in allen Buchhandlungen:

Deutscher Jahrbücher

für Politik, Literatur und Kunst.

Herausgegeben von

Arnold Ruge, Theodor Echtermeyer, Adolf Brenn, Adolf Stahr, Georg Gottfried Gervinus.

Jährlich 4 Hefte à 20 Bogen. Preis des Jahrgangs 6 Thlr. 20 Ngr.

Chronik

der deutschen Gegenwart. Encyclopädie des deutschen Volkslebens.

Redigirt von **Theodor Echtermeyer.**

Jährlich 4 Hefte à 20 Bogen. Preis des Jahrgangs 6 Thlr. 20 Ngr.

Verlag von

Otto Wigand in Leipzig.

und von allen Buchhandlungen des In- und Auslandes zu beziehen.

I. Abhandlungen.

1.

Methode des Unterrichts in der Mathematik.

Zweiter Artikel.

Aeußere und innere Methode für den Unterricht in der Geometrie an Mittelschulen.

Wenn man die großen Fortschritte in den Betrachtungen über räumliche Größen, die vielen Lehrbücher in der Geometrie und die Anpreisungen der verschiedenen Methoden während der neueren Zeit scharf ins Auge faßt, so nimmt man nicht blos viele Widersprüche und verschiedene Ansichten, sondern auch große Mißgriffe und eine gänzliche Vernachläßigung der pädagogischen Gesichtspunkte wahr, unter welchen der geometrische Stoff für den Schulunterricht bearbeitet werden muß, wenn das geometrische Studium die erwarteten Früchte bringen und der Unterricht unter besonderer Berücksichtigung der formellen Entwickelung der Geistesanlagen gedeihen soll.

Die analytische und synthetische Methode werden gegenseitig bekämpft. Die Anhänger der ersteren erwarten alles Heil von der strengen Analyse und von der Anwendung der Zahl auf geometrische Größen. Die der letzteren wollen von der sogenannten analytischen Geometrie der Neueren nicht viel wissen und ziehen das constructionelle Element, die ältere Ansicht, das Euklidische Verfahren, vor: Andere beobachten einen Mittelweg, wollen heuristisch verfahren wissen und huldigen ausschließend weder der einen noch der anderen Ansicht. Nach den verschiedenen Verfahrungsweisen ordnet man auch den geometrischen Stoff entweder nach den Mittheilungen von Euklid oder

nach den Forderungen der Analytiker, wodurch eine Verschiedenartigkeit in dem Entwickeln der einzelnen Disciplinen entsteht, welche den Gegnern des mathematischen Studiums viele und oft gegründete Ursachen zu Klagen über geringen Erfolg desselben auf Schulen gibt und manche gegen die großen Vorzüge desselben mißtrauisch macht.

An die Bearbeitung der Geometrie machen Wissenschaft und Pädagogik, Schule und Leben gleich wichtige Anforderungen, welche jedoch nicht gehörig beachtet und befriedigt werden; am wenigsten ist dieses hinsichtlich der pädagogischen Gesichtspunkte der Fall, obgleich sie für Schule und Leben wichtiger sind, als die Wissenschaft selbst ist; diese ist gegeben und soll so bearbeitet werden, daß sie den Bedingungen und Forderungen der Schule und durch die Beförderung der geistigen Ausbildung wie das Erwerben von brauchbaren Kenntnissen, denen des öffentlichen Lebens völlig entspricht. Auf der Schule sind Knaben und Jünglinge, nicht aber Männer, wie Euklid Schüler hatte, zu unterrichten; für sie muß das pädagogische Element und ein auf dasselbe begründeter Aufbau der geometrischen Disciplinen vorherrschen, weßwegen es eine falsche Ansicht ist, die Elemente Euklids für die Schule als allein zweckmäßig gelten lassen zu wollen, wie es jüngst dem Direktor Katzfey in Bemerkungen gegen meine Beurtheilung seines Lehrbuches der Mathematik im Augustheste der Jahrbücher für Philologie 1844 beliebte.

In wissenschaftlicher Hinsicht wird jeder Sachkenner den bewährten Elementen vieles verdanken, wozu ich mich offen bekenne; aber die pädagogischen Gesichtspunkte sind sowohl bei der Anordnung des Stoffes als auch bei der Durchführung der synthetischen Methode ganz verfehlt, was ich bei vielen Beurtheilungen von Lehrbüchern schon ausgesprochen und zu begründen gesucht habe. Mögen auch viele Gelehrte für die Euklidische Zusammenstellung sich erklären, wovon Katzfey in obigen Bemerkungen Beispiele anführt, die jedoch von weit mehr Gegenbeispielen widerlegt werden, wenn man sich mit Steckenpferden begnügen will; ich werde der Deutlichkeit und Gewißheit jener Elemente unbeschadet stets behaupten, daß diese den Anforderungen, welche unsere Zeit aus Gründen der Pädagogik und Wissenschaft, der Schule und des Lebens an den mathematischen Unterricht in den Schulen macht, nicht mehr genügen und als Grundlage

für ein Schulbuch und für gedeihlichen Unterricht nicht mehr gebraucht werden können. Möge nur jeder Sachkenner unbefangen die Euklidiſche Anordnung und oft ſeitenlange Beweisführung von einem Lehrſatze, die Vernachläßigung der überſichtlichen Erklärungen einer ganzen Disciplin, derſelben Zuſammenſtellung von Grundſätzen, welche aus jenen ſich ergeben und der Folgeſätze für einen Hauptlehrſatz prüfen und ſich ſelbſt überzeugen.

Zur Durchführung einer fruchtbringenden Methode, ſei es die analytiſche oder ſynthetiſche, wird vor Allem eine dem Weſen der Raumgrößenlehre entſprechende Anordnung der einzelnen Disciplinen erfordert, damit ein conſequentes Aufbauen eines Syſtemes möglich wird, worin eine Disciplin die andere begründet und jede nachfolgende von der vorhergehenden gleichſam hervorgerufen wird. Für die Erreichung dieſes Zweckes iſt feſtzuhalten, daß die Raumgrößen entweder eine oder zwei oder drei Ausdehnungen haben, alſo nach dieſen drei Ideen zu betrachten ſind; daß die Betrachtungen an Linien und Winkeln für ſich eine eigene Disciplin bilden und die Parallelentheorie in ſich einſchließen, daß an jeder Figur die Linien und Winkel von der eigentlichen Fläche, welche jene einſchließen, ſtreng zu ſcheiden und demnach alle die Linien und Winkel der Figuren betreffenden Geſetze rein für ſich ohne Bezug auf die Fläche derſelben zu entwickeln ſind; daß Aehnlichkeit und Congruenz der Figuren, rein auf Linien- und Winkelgeſetzen beruhen, alſo in dieſem inneren Zuſammenhange frei von allen Flächengeſetzen zu betrachten ſind, daß das Dreieck die Grundlage für alle übrigen Figuren iſt, weil man dieſe mittelſt Diagonalen in Dreiecke zerlegt und deswegen nach allen Linien- und Winkelgeſetzen, nach Aehnlichkeit und Congruenz umfaſſend zu betrachten iſt.

Iſt auf dieſem Wege das Dreieck nach allen reinen Linien- und Winkelgeſetzen alſo auch die Congruenz und Aehnlichkeit der Dreiecke umfaſſend, gründlich und in der reinen Abhängigkeit der einzelnen Disciplinen unterſucht, ſo iſt für die gleichförmige Entwickelung der Geſetze für das Viereck in demſelben Ideengange eine ſichere Grundlage gewonnen. Die Schüler übertragen die vom Dreiecke gewonnenen Geſetze auf das Viereck, entwickeln ſelbſtthätig ſämmtliche Linien- und Winkel-, Congruenz- und Aehnlichkeits-Geſetze vom Vielecke und gehen

in frohem Bewußtsein ihres geistigen Eigenthumes an den Kreis, für welchen sie rein die Linien- und Winkelgesetze entwickeln, mit der Construktion der regulären Figuren in und um die Kreislinie die Berechnung der Länge einer Seite, also des Umfanges jener und der Kreislinie selbst nebst dem Verhältnisse zwischen Durchmesser und Peripherie verbinden und hiermit die Lehre von den Raumgrößen nach einer Ausdehnung beschließen, womit zugleich eine lehrreiche Anwendung der Zahlen- auf die Raumgrößenlehre versinnlicht und der Nebengang zur eigentlichen Flächenmessung, Planimetrie, hergestellt ist. Alle bisherigen Disciplinen charakterisirt der Begriff „Longimetrie", weil in ihnen durchaus nur eine Ausdehnung stattfindet und die eigentliche Fläche an und für sich gar nicht zur Sprache kommt, sondern blos als von den Linien- und Winkeln eingeschlossen erscheint und in keiner Hinsicht betrachtet wird. Jede Einmischung von Flächengesetzen d. h. von solchen Sätzen, welche auf die wahre Fläche sich beziehen, ist ein Verstoß gegen die Einfachheit und Klarheit, gegen die strenge Consequenz und Bestimmtheit der Mathematik und gibt den Gegnern dieser Wissenschaft darum sehr viele Ursachen zu tadelnden Bemerkungen, weil hierin ein Hauptgrund liegt, warum der geometrische Unterricht den gewünschten und erwarteten formellen und materiellen Nutzen auf Schulen nicht bringt.

In dieser Vermengung der Linien- und Winkelgesetze mit den Flächengesetzen im Ganzen und Einzelnen liegt ein Hauptfehler der Elemente Euklids, welcher gegen den Gebrauch derselben an Schulen spricht, ohne die neueren Disciplinen der Geometrie auch nur mit einem Worte zu berühren. Seine Methode ist allerdings veraltet und fördert weder den Unterricht noch die Liebe zum geometrischen Studium. Sie ist eine blos äußerliche und auf keinem Uebergange vom Einfachen zum Zusammengesetzten beruhende, daher nicht logisch begründete, noch weniger systematische Zusammenstellung von Sätzen, womit den einzelnen Wahrheiten und ihrer Begründung der große Werth, den sie für sich haben, nicht abgesprochen wird.

Die Betrachtungen der Raumgrößen nach einer Ausdehnung schließen mit den Berechnungen der Längen, welche als Grundlinie und Höhe für die Bestimmung der eigentlichen Fläche hervortreten, die Größe der letzteren versinnlichen und für die sämmtlichen Flächen-

geſetze, ſie mögen die arithmetiſche Inhalts-Beſtimmung oder die räumliche Vergleichung, Verwandlung und Theilung betreffen, die Grundlage bilden. Mit der Verbindung dieſer Längen, den eigentlichen Maaßen zu einem Produkte als arithmethiſche Form für die wirkliche Größe der Parallelogramme, mithin auch der Dreiecke mittelſt der Eigenſchaft, daß jedes Parallelogramm in zwei congruente Dreiecke zerlegt wird, beginnt die eigentliche Flächenmeſſung, indem ſie die Inhalte der Figuren berechnet und die hieraus gewonnenen Geſetze bei der eigentlichen Vergleichung der Flächen zur Abwechslung anwendet. Soll der Schüler vom Verhalten der Figuren nach Grundlinien, Höhen u. ſ. w. ſprechen, hierauf begründete Geſetze kennen lernen, ihr Weſen vollkommen durchdringen und aus eigener Kraft entwickeln, ſo muß er von ihrem Beſtimmungscharakter völlig überzeugt ſein, die Abhängigkeit der Größe von den Maßen der Grundlinie und Höhe lebendig erkennen und die meiſten Verhältniſſe aus eigener Kraft entwickeln. Alsdann iſt er in den Stand geſetzt, die ſynthetiſche Methode Euklids erfolgreich anzuwenden, die Gültigkeit der Beweiſe nicht für eine einzelne Figur und für eine und dieſelbe Lage, ſondern auch für veränderte Lagen zu erkennen, aus einem allgemeinen Geſetze die beſonderen Fälle abzuleiten und den Hauptbeweis auf letztere anzuwenden oder nach den mitgetheilten Geſichtspunkten neu aufzuſtellen.

Dieſen Inhaltsbeſtimmungen folgen die geometriſchen Vergleichungen in ihrem inneren Zuſammenhange, wie er unten näher bezeichnet wird. Welche große Mißgriffe in Folge der Vermengung jener Inhaltsbeſtimmungen und dieſer Vergleichungen gemacht worden, iſt aus den vielen Lehrbüchern bekannt; die Euklidiſche Zuſammenſtellung widerſtreitet dieſer Einheit und Beſtimmtheit ganz, wirft die Geſetze ohne wechſelſeitige Begründung unter einander und kann darum weder auf Einfachheit und Conſequenz, noch auf Beſtimmtheit und pädagogiſche Vorzüge Anſpruch machen. Mögen auch manche Verehrer in ihrem blinden Eifer von ihr rühmen, ſie enthalte alle Sätze, welche nothwendig zu dem Syſteme gehörten und für alle Fälle ausreichten, um jeden vorkommenden Lehrſatz ſtreng beweiſen und jede Aufgabe mittelſt derſelben auf eine einfache Weiſe löſen zu können, ſie entſpreche allen Anforderungen und könne vollkommen genannt

werden, in so fern es dem Menschen überhaupt möglich sei, etwas vollkommenes zu leisten, auch seien alle Versuche, die seit 2000 Jahren gemacht worden sind, einzelne Mängel, die man in diesem Werke entdeckt zu haben wähnte, zu verbessern, mißlungen; so muß ich dieser Ansicht in den meisten Beziehungen positiv widersprechen, ohne gegen die synthetische Methode mich zu erklären, und die Darstellungen an und für sich zu tadeln. Ich berufe mich auf keine Zeugen, sondern auf die Forderungen der Pädagogik, der wissenschaftlichen Consequenz und des zum leichteren Studium unbedingt nothwendigen Ideenganges, welcher oben vorgezeichnet ist. Aber auch die analytische Methode trifft noch derselbe Vorwurf, weil sie nicht nach dem nothwendigen Ideengang verfährt.

Die Aufgaben für Verwandlung und Theilung der Flächen enthalten blos Anwendungen der entwickelten Gesetze, bilden mittelst ihren Forderungen ein praktisches Element und sollten durchaus ein Ganzes ausmachen, weder in die longimetrischen, noch planimetrischen Gesetze eingeschoben, sondern zusammenhängend vorgetragen sein. Welche Vermengungen in diesem Theile der Geometrie in fast allen Lehrbüchern vorkommen, kann nur aus letzteren ersehen werden. Hierzu bedarf es keiner andern Zeugnisse, als der Sache selbst.

Sollen die Raumgrößen von drei Ausdehnungen möglichst umfassend und vollständig betrachtet werden, so erscheint es zweckmäßig, vor ihnen die ebene und sphärische Trigonometrie in der Art zu entwickeln, daß die Erklärungen der die Winkel oder Bögen bestimmenden Linien den arithmetischen Werthen derselben vorausgehen, jene Erklärungen der geometrischen Charaktere und diese Formeln für die arithmetischen Werthe der genannten Linien unter der Ueberschrift „Geometrie" zusammenhängend und vollständig betrachtet und alsdann auf das Dreieck übertragen werden, woraus die Trigonometrie erwächst, diese Untersuchungen betreffen entweder Linien- und Winkelgesetze oder die eigentlichen Flächen; jene sind von den Gesetzen für letztere genau zu trennen, und das Charakteristische derselben recht klar zu erfassen und ihr Wesen zu durchschauen. Die Scheidung der Geometrie von der eigentlichen Trigonometrie ist unbedingt nothwendig, weil erstere den theoretischen, letztere den praktischen Theil dieser reinen Linien- und Winkel-Verhältnißlehre bildet und zugleich die Linien- und Winkelgesetze für die verschiedenen Dreiecke enthält.

Die Lehre von den Größen dreier Ausdehnungen, die Körperlehre, beginnt mit der Veranschaulichung der Körper und mit der Lage der Linien und Ebenen. Die letzte Materie ist eigentlich Gegenstand der Longimetrie; wurde sie bei letzterer gehörig berücksichtigt, so bedarf sie als Einleitung zur Stereometrie keiner großen Ausdehnung, womit sie jedoch gegen das Wesen jener meistens behandelt wird. Der Ideengang für die Reihenfolge der stereometrischen Disciplinen hängt mit der Methode des Vortrages eng zusammen, wird daher später bei Besprechung derselben näher bezeichnet werden.

Diese Disciplinen bilden ein eng verbundenes Ganze als Elementargeometrie und sind vorzugsweise auf den Mittelschulen nach ihrem bezeichneten Umfange zu lehren. Eine größere Ausdehnung z. B. ein Hereinziehen der Lehre von den Kegelschnitten, welche Einige nur Curvenlehre genannt wissen wollen, dürfte gegen die Bestimmung der Gymnasialbildung gehen, da diese Materie zur höheren Geometrie gehört und für eine gediegene Behandlung auf diesen Anstalten weder die erforderliche Zeit noch hinreichende Kraft von Seiten der mit den Sprach-, Alterthums- und Geschichts-Studien allseitig beschäftigten Jünglinge finden dürfte. Will man sie übrigens für solche Gymnasien, deren Schüler erst nach Absolvirung derselben mit den philosophischen Studien und dann im zweiten Jahre mit der Physik, für deren Lehren die Kegelschnitte Anwendung finden, sich befassen, als mathematischen Lehrzweig geltend machen, so treibe man nur kein unnöthiges Wortspiel und vornehmes Wesen, sondern entwickele sie nach ihrem eigenthümlichen Charakter einfach und kurz, bestimmt und klar. Alles kommt hier auf die Einrichtung der Anstalten an; ihre Ausdehnung und Bestimmung geben den Maaßstab für die zu behandelnden Materien ab.

Nachdem ich in den bisherigen Bemerkungen den mathematischen Stoff für die Mittelschulen überhaupt, sie mögen nun eine gelehrte oder höhere technische Ausbildung bezwecken, bezeichnet habe, wende ich mich zu dem Verfahren selbst, mittelst dessen das erreicht wird, was Wissenschaft und Pädagogik, Schule und Leben von dem mathematischen Unterrichte fordern.

Im ersten Theile dieses Aufsatzes, die arithmetischen Disciplinen betreffend, habe ich bereits das Schema der mathematischen Methode, die sie beherrschenden Begriffe, näher entwickelt und das Wesen sowohl

dieſer einzelnen Begriffe als auch der ganzen Methode genau charakteriſirt. Sie tritt in der Entwickelung der geometriſchen Wahrheiten in ihrem vollen Glanze hervor, indem das conſtruktionelle Element ſie bedeutend unterſtützt, ihr einen hohen Grad von Anſchaulichkeit verſchafft und die geiſtige Thätigkeit zu ſtets freudigerem Vorwärtsſchreiten aufmuntert. Ihr ſind für die Geometrie die zu erklärenden Begriffe in weit größerer Anzahl gegeben als in der Arithmetik, weßwegen die Erklärungen und die in dieſen unmittelbar liegenden abſoluten Wahrheiten, die Grundſätze, eine noch größere Rolle ſpielen und ihre Ausſcheidung von den eigentlichen Lehrſätzen zur erſten und nothwendigſten Bedingung des geometriſchen Vortrages gemacht werden muß. Zugleich iſt dieſe Ausſcheidung auf alle Theile der mathematiſchen Methode unbedingt auszudehnen, die Erklärung d. h. die umfaſſende Angabe aller weſentlichen Merkmale eines geometriſchen Begriffes von den ſie als Wahrheiten darſtellenden Sätzen ſtreng zu trennen, dieſe Wahrheiten ſind als Grundſätze unmittelbar nach den Erklärungen überſichtlich zuſammenzuſtellen, an ſie die Hauptlehrſätze, welche eine ganze Disciplin beherrſchen, anzureihen, ihre Umkehrungen und die aus jenen und dieſen direkt ſich ergebenden Wahrheiten als Folgeſätze für die Thätigkeit der Schüler kurz und beſtimmt hinzuſtellen, um von dieſen mit Hülfe jener Grundſätze und der Beweiſe für die Hauptlehrſätze aus eigener Kraft bewieſen und in ihrer vollen Klarheit und Beſtimmtheit erkannt zu werden.

Mittelſt dieſen vier Ueberſchriften für die Entwickelung der geometriſchen Geſetze iſt der theoretiſche Theil jeder einzelnen Disciplin in dem engſten Zuſammenhange der Grundſätze mit den Erklärungen, der Nebenidee mit der Hauptidee, welche ſtets die Hauptlehrſätze charakteriſiren und in ihrer Entfaltung zu den Nebenideen veranſchaulichen und endlich in der Begründung der Folgeſätze durch die Beweiſe jener Hauptſätze zu entwickeln. Ihnen folgen die der Disciplin zugehörigen Aufgaben und Zuſätze, welche durchſchnittlich entweder Forderungen oder Behauptungen oder beide zugleich enthalten und mit jenen Folgeſätzen nicht zu verwechſeln ſind, wie faſt allgemein geſchieht. Die allgemeinſten, das ganze Praktiſche der Disciplin charakteriſirenden Aufgaben ſtehen voran und ziehen meiſtens jene Zuſätze nach ſich; ihnen folgen die mehr beſonderen Aufgaben mit ihren

einzelnen Zusätzen, für welche, wenn sie Behauptungen enthalten, der Beweis den Schülern zu überlassen ist, und wenn sie Forderungen bezeichnen, von diesen construirt und in der Richtigkeit der Construktion begründet werden.

Sowohl in Bezug auf jenen theoretischen und diesen praktischen Theil jeder geometrischen Disciplin, als auch auf die Anzahl und Auswahl der Lehrsätze mit ihren Folgesätzen und der Aufgaben nebst den Zusätzen begegnet man in den Lehrbüchern für die Schule den sonderbarsten und oft nachtheiligsten Extremen; das eine will alle Wahrheiten, selbst diejenigen, welche die Merkmale der Begriffe in Sätzen aussprechen, also viele Erklärungen und die Grundsätze als Lehrsätze aufgestellt und bewiesen wissen, überhäuft die Lernenden mit einer kaum zu bewältigenden Masse von geometrischem Stoffe, wirft Erklärungen und Lehrsätze unter einander und läßt die Lernenden vor den vielen besonderen Wahrheiten die allgemeinen nicht erkennen, vor lauter Bäumen den Wald nicht sehen; das andere will nur ein mageres Gerippe von kurzen Erklärungen und Lehrsätzen gegeben haben, das Uebrige den Schülern überlassen und auf diesem Wege die Zwecke der formellen Bildung am Sichersten erreichen. Andere Lehrbücher umgehen die Unterscheidung der methodischen Begriffe ganz und geben hierdurch den Gegnern des mathematischen Studiums, besonders für gelehrte Ausbildung, gleichviel Ursache zu Klagen über geringen Erfolg, als die berührten Extreme.

Nach dem bezeichneten Ideengange beginnt der geometrische Unterricht mit dem Punkte, als der einfachsten Bestimmung, geht zur Linie nebst ihren Richtungen und ihrer Größe zum Winkel oder zur Parallelität zweier Linien über und betrachtet das Dreieck, Viereck, Vieleck und den Kreis für eine und zwei Ausdehnungen und schließt mit der Verwandlung und Theilung der Figuren, um die Trigonometrie und Stereometrie anzufügen. Dem Wesen der Klarheit widerspricht die Ansicht, daß man, um die von einem Punkte, von einer Linie und Fläche aufgestellten Erklärungen richtig zu verstehen, einen Körper d. h. eine Größe betrachten müsse, welche Länge, Breite und Dicke habe; daß jene am Körper sich fänden, dessen Beachtung daher auf ihre Erklärungen führe. Es ist eine falsche Ansicht, daß wir beim Jugendunterrichte überall von zusammengesetzten Vorstellungen

und Begriffen, welche aus der ſinnlichen Anſchauung hervorgegangen ſind, ausgehen müſſen.

Obgleich der Punkt keine Ausrechnung hat, ſo iſt er doch entweder ein gedachtes oder phyſiſches Merkzeichen, welches in ſeiner Bewegung nach einer Richtung zur geraden, in keiner mit jedem Momente eine andere Richtung nehmenden Bewegung aber zur krummen Linie fährt, woraus folgt, daß an jeder geraden Linie die Richtung und Länge zu unterſcheiden iſt; erſtere entweder horizontal, als mit der Sehlinie in eine Richtung fallend, oder vertikal, als auf die horizontale, weder rechts noch links abweichend*) geſtellt oder ſchief als gegen die horizontale, weder rechts oder links abweichend, letztere aber durch das Maaß zu beſtimmen iſt. Aus der Vereinigung zweier geraden Linien nach jener dreifachen Richtung entſtehen die verſchiedenen Winkelarten und aus ihrem in gleicher Entfernung von einander ſtattfindenden Hinlaufen die Parallellinien. Das Vereinigen von drei, vier oder viel Linien an, oder ihr Schneiden in einem Punkte bildet Winkel, ihr gleich weit entferntes Fortlaufen, Parallelität und ihr Schneiden in drei, vier oder vielen Punkten bildet Dreiecke, Vierecke, Vielecke, überhaupt Figuren, wozu auch diejenige Fläche, welche von einer krummen Linie eingeſchloſſen iſt, deren einzelne Punkte von einem feſtſtehenden Punkte gleichweit abſtehen, der Kreis, gehört. Die von dieſen Flächen eingeſchloſſenen Größen erſcheinen als Körper und beſchließen die allgemeinen Begriffe für geometriſche Größen, die man entweder hinſichtlich der Linien und Winkel oder hinſichtlich der wirklichen Flächen oder hinſichtlich der allſeitigen Begränzung betrachtet, woraus für die Elementargeometrie die Begriffe „Longimetrie, Planimetrie und Stereometrie als allgemeine Geometrie erwachſen, denen mittelſt Verbindung des Winkels und Kreisbogens mit der ihm entſprechenden geraden Linie, die Winkellehre, Geometrie, mittelſt der Anwendung dieſer auf das Dreieck und Vieleck die Trigonometrie und Polygonometrie als beſondere Geometrie entſprechen.

Jede geometriſche Größe hat ihre beſtimmte Ausdehnung, wirkliche Größe, Quantität und eigenthümliche Beſchaffenheit, Qualität, wornach

*) Hier wird dem Hrn. Verfaſſer ohne Zweifel eingewendet werden, daß er doch auch eine empiriſche Vorſtellung zu Hülfe nehme, und zumal eine ſolche, die erſt aus dem Begriff des rechten Winkels erklärt werden muß. Anm. der Red.

also zwei Größen gleich, ungleich, ähnlich und congruent sind und eine durch die andere zu messen ist, und wird durch eine Zeichnung als Bild der Vorstellung, welche der Geist entwirft und die von der Zeichnung wohl zu unterscheiden ist, versinnlicht, um das Geistige in die Anschauung zu übertragen, woraus die Construktion der Figurenbilder, die graphische Darstellung, in der beschreibenden Geometrie, sogenannten **Geometrie descriptive**, ihre besondere Anwendung, ihren Glanzpunkt, findend, erwächst. Dies ist es, was die Grundlage der synthetischen Methode bildet und einen Gegensatz in dem Ausdrücken der zur Darstellung der Größen nothwendigen Maaße durch die Zahl findet, worin die Elemente der analytischen Methode liegen, welche bei der wirklichen Größenbestimmung, in der besonderen Geometrie und in der Curvenlehre, d. h. Betrachtung aller, keine Kreislinie bildenden krummen Linien und von diesen eingeschlossenen Flächen und Körpern, daher analytische, höhere Geometrie genannt, ihre besondere Anwendung findet und die Hauptrolle spielt.

Nachdem mittelst der berührten allgemeinen Begriffe, welche das Gebiet der Elementargeometrie bezeichnen, eine vollständige Uebersicht gegeben und der Schüler mit diesem bekannt ist, beginnen die Entwickelungen der Longimetrie mit den besonderen Erklärungen der Linien, Winkelarten, Parallelen nebst dabei sich ergebenden Winkelarten, des Dreieckes, Viereckes, Vieleckes und Kreises nach allen die Linien und Winkel betreffenden Gesichtspunkten, der Gleichheit, Aehnlichkeit und Congruenz hinsichtlich der allgemeinen Merkmale. Diese Begriffsbestimmungen müssen umfassend, einfach und absolut seyn, die Gegenstände genau zergliedern und zu jenen elementaren, absolut richtigen und überall anwendbaren Wahrheiten, Grundsätzen führen, welche die ganze Theorie beherrschen und indem sie die Selbstthätigkeit der Schüler wecken und ihnen eine sichere Grundlage und klare Einsicht verschaffen, einen Haupttheil der pädagogischen Forderungen an die Wissenschaft ausmachen. Ihre Vernachläßigung vereitelt den Haupterfolg, die formelle Geistesbildung.

Zu diesen Sätzen gehören z. B. zwischen zwei Punkten ist nur eine gerade möglich, und zwar die kürzeste; zwei gleichartige, einer gemeinsamen dritten gleiche, ähnliche und congruente geometrische Größen sind dies auch unter sich; die Summen und Differenzen

zwiſchen Linien, Winkeln, Figuren (und Körpern) ſind wieder ſolche; zwei Gerade, welche zwei Punkte gemein haben, fallen ganz in einander; zwei Gerade ſchneiden ſich blos in einem Punkte; zwei ſich Schneidende haben nur dieſen Durchſchnittspunkt gemein; die eine andere Schneidende bleibt in ihrer Richtung auf derſelben Seite der anderen; liegen von zwei Geraden je zwei Punkte in einer Ebene, ſo liegen ſie mit allen Punkten d. h. ganz in ihr; alle natürlichen rechten und geraden Winkel ſind gleich; die Begränzung der Winkelſchenkel begränzt die Winkelfläche; die einmal beſtimmte Richtung der Schenkel beſtimmt die Größe des Winkels und dieſe Größe beſtimmt jene Richtung; der erhabene Winkel iſt größer als zwei natürliche Rechte; jedes Loth bildet am Anfangs- oder Endpunkte einer horizontalen einen, an irgend einem Punkte in ihr aber zwei Rechte; jedes Loth bildet auf der horizontalen zwei gleiche Nebenwinkel; kein Loth iſt ohne Rechten und kein Rechter ohne Loth denkbar; für einen Rechten von zwei Neben- oder Vertikalwinkeln ſind auch die anderen Rechte, für einen ſchiefen auch die anderen ſchiefe; jeder gerade Winkel enthält zwei Rechte; zu jeder Seite einer Figur gehören zwei (anliegende) Winkel; jeder Dreiecksſeite liegt ein Winkel gegenüber; jede Figur hat ſo viele Seiten als Winkel; gleiche Figuren haben gleiche Flächen, Größe, ähnliche gleiche Beſchaffenheit und congruente ſtimmen in allen Theilen (Seiten, Winkeln und Flächen) überein; alle Radien und alle Durchmeſſer eines Kreiſes ſind gleich; mit dem Radius und über den Durchmeſſer läßt ſich nur ein Kreis beſchreiben; jeder Durchmeſſer iſt größer als eine Sehne, zugleich die größte Sehne und theilt Kreislinie und Kreisfläche in zwei gleiche Theile; jede Sehne theilt beide in ungleiche Theile; jede vom Mittelpunkte ausgehende, die Kreislinie ſchneidende Gerade iſt größer, jede ſie nicht erreichende kleiner als der Radius; jeder Sehne entſprechen zwei Bögen und zwei Abſchnitte; jeder Bogen iſt größer als die Sehne; jedem Ausſchnitte entſpricht ein Bogen.

Dieſe und verſchiedene andere Sätze ſprechen, wie ſie angeben, meiſtens die Wahrheiten der Erklärungen aus; ſind in überſichtlicher Folge hinzuſtellen und werden von den Schülern in Folge einfacher Hindeutungen auf die Erklärungen ſelbſt, durch eigene Kraft gefunden. Allgemein läßt man ſie in jenen oder als Folgerungen erſcheinen oder

ſtellt man manche derſelben als Lehrſätze auf und vermeint ſie mittelſt ausgedehnter Darſtellungen zu beweiſen, erklärt aber höchſtens mit etwas abgeänderten Worten und Sätzen das, was man ſchon erklärt hat, z. B. die Gleichheit der rechten Winkel, die Gleichheit der Radien und Durchmeſſer u. dgl. Das Verſehen in dieſer Darſtellungsweiſe liegt meiſtens in der verkehrten Erklärungsweiſe; den rechten Winkel erklärt man häufig dadurch, daß man ſagt, er ſey derjenige, der ſeinem Nebenwinkel gleich ſey. Nun iſt aber noch nicht feſtgeſtellt, wie gleiche Nebenwinkel entſtehen und was rechte Nebenwinkel ſeyen; wie kann alſo auf ſie eine Erklärung gebaut werden? Dieſes Verfahren geht gegen alle logiſche Entwickelung und verſtößt gegen die Wiſſenſchaft und Pädagogik. Es befördert weder die formelle noch materielle Entwickelung, vielmehr flößt es den Lernenden ſchon von vorn herein einen gewiſſen Abſcheu vor dem geometriſchen Studium ein und iſt nicht geeignet, Liebe zu dieſem Studium zu erzeugen oder dieſelbe, wenn ſie angeregt ſeyn ſollte, zu beleben.

Im entgegengeſetzten Sinne verſtößt man gegen mathematiſche Beſtimmtheit und Conſequenz, wenn man das Geſetz von den Neben- und Vertikalwinkeln als Folge- oder Zuſatz aufſtellt, und nicht als zwei die ganze Winkellehre beherrſchende Lehrſätze ſtreng und umfaſſend beweist, dabei aber nicht den geſtreckten, ſondern die Bildung der natürlichen rechten Winkel mittelſt der vertikalen Richtung benützt. Aus dieſen zwei Lehrſätzen ergeben ſich 5 bis 6 Folgeſätze, welche wohl kaum einer Begründung bedürfen, die aber durch die eigene Kraft der Schüler leicht gefunden werden, weßwegen ſie in dem Vortrage oder Lehrbuche nur kurz und beſtimmt anzudeuten ſind.

Für die Parallelentheorie ſind die Begriffe parallel, antiparallel d. h. con- und divergirend und die verſchiedenen neuen Winkelarten zu erklären und die aus der Annahme für das Geſetz jeder Winkelart ſich ergebenden Lehrſätze der Parallelität zweier Linien unmittelbar ſich folgend zu beweiſen. Iſt z. B. für zwei von einer dritten **EF** in **O** und **Q** geſchnittene Linien **AB** und **CD** der äußere Winkel **m** ſeinem innern Gegenwinkel **r** gleich, ſo iſt **AB** Parall. **CD**; denn $< m$ iſt gebildet von **OB** und **OE** $< r$ aber von **QD** und **OQ**; (aber **EO** und **OQ** haben als Stücke derſelben Geraden gleiche Richtung); nun iſt $< m = < r$, alſo die Richtung von **OB** dieſelbe, wie die

von QD (weil die Größe der Winkel die Richtung der Schenkel bestimmt) d. h. OB Parall. QD; aber OB und QD sind Stücke der Geraden AB und CD, welche parallel sind, da ihre homologen Stücke es sind. Jeder Leser wird nach dem Gesagten eine Zeichnung entwerfen und das Einfache des Beweises erkennen. Aehnlich verfährt man für die Gleichheit der Wechselwinkel und die Summe der äußern oder innern Gegenwinkel = 2R. Stellt nach diesen drei Lehrsätzen der Lehrer einen vierten für die Gesetze der drei Winkelpaare aus der Annahme der Parallelität auf und beweist aus dieser nach dem obigen Beweise z. B. das Gesetz für die Gleichheit der äußern und innern Gegenwinkel, so kann er die übrigen Darlegungen nur kurz fassen und das Weitere den Schülern überlassen, wofür diese blos leise Winke bedürfen. Etwa 6 bis 8 Folgesätze reihen sich an diese vier Hauptlehrsätze an und noch zwei andere Lehrsätze mit ihren zugehörigen Folge- und Zusätzen beendigen die Theorie der Parallelen, ohne Gesetze von Dreieckswinkeln zu Hülfe zu nehmen und ganz fremdartige Dinge in die Theorie einzumischen, wie so häufig für das Anwenden indirecter Beweise, jener Nothbehelfe, die von geringem wissenschaftlichen Werthe in der Mathematik sind, weil man mittelst derselben doch nicht zur positiven Ueberzeugung gelangt und sie keine Einsicht in die innern Gründe der Sache verschaffen.

Für das Dreieck ist die Eintheilung nach Seiten und Winkeln, sind die Begriffe Grundlinie, Spitze, Höhe, Außenwinkel und ist genau zu erklären, in wiefern das Wesen eines Dreieckes von drei seiner Stücke, worunter wenigstens eine Seite sich befinden muß, abhängt, diese dasselbe völlig bestimmen, daher Bestimmungsstücke und die drei übrigen Stücke „bestimmte" heißen, in wie weit aus jenen stets nur ein Dreieck sich construiren läßt und ein aus denselben Stücken construirtes zweite mit dem ersten völlig übereinstimmt, also congruent ist. Die fünf möglichen Bestimmungsfälle führen zu gleich viel Congruenzfällen, welche in fünf Lehrsätzen ununterbrochen darzustellen und mit verschiedenen Folgesätzen wegen allgemeiner Gesichtspunkte der Congruenz, wegen recht- und stumpfwinkeliger Dreiecke u. dgl. zu versehen sind. Das Gesetz für die Summe der Dreieckswinkel führt zu lehrreichen Folgerungen und anderen Winkelgesetzen und das Bilden von zwei congruenten Dreiecken im gleichschenkeligen Dreiecke mittelst eines

Lothes als Lehrsatz zu 10 bis 12 Folgesätzen, welche nur kurz anzudeuten sind. Darunter befinden sich z. B. die Gleichheit der Winkel an der Grundlinie; die Halbirung letzterer und des Winkels an der Spitze und dgl. Es widerstreitet den wissenschaftlichen und pädagogischen Forderungen, den Lehrsatz aufzustellen, daß die Grundlinienwinkel des gleichschenkeligen Dreieckes gleich sind und denselben mittelst eines Lothes und der hierdurch entstehenden zwei congruenten Dreiecke zu beweisen, statt zu sagen: „Wenn man im gleichschenkeligen Dreiecke von der Spitze ein Loth nach der Grundlinie zieht, so entstehen zwei congruente Dreiecke," diese Wahrheit die Schüler beweisen und die übrigen Wahrheiten folgern zu lassen. Hier ergibt sich jene Gleichheit von selbst, dort wird sie herbei gezwungen; hier wird das Mittel für die Erreichung des Zweckes zur Hauptsache gemacht und ihr jener untergeordnet. Verschiedene Lehrsätze über Größe der Seiten und Winkel, über Parallelen an Dreieckswinkeln, über Lage der Lothe für Dreiecke und dergleichen vor Allem der Lehrsatz: Wenn die Seiten eines Dreieckes mit denen eines andern Parallel sind, so sind ihre Winkel gleich, beschließen die Eigenschaften der Seiten, Winkel und Lothe im Dreiecke und der letztgenannte Lehrsatz bildet einen consequenten Uebergang zur Proportionalität der Seiten und Aehnlichkeit der Dreiecke, wenn man es nicht vorzieht, die constructionellen Gesetze für das Dreieck in Aufgaben und Zusätzen zu entwickeln.

Zu diesen Aufgaben möchte ich um so mehr überzugehen für zweckmäßig, für wissenschaftlich und pädagogisch nützlich erachten, weil viele praktische Gesetze mit der Congruenz zusammenhängen und die ihnen zugehörigen Zusätze viele theoretische Sätze enthalten, welche durch jene ihre Begründung finden und mit ihnen ein Ganzes ausmachen. Viele Gründe und Lehrsätze finden bei den Beweisen für die Aufgaben und für die in den Zusätzen liegenden Behauptungen lehrreiche Anwendungen und die Constructionen der Forderungen bieten den Lernenden ein eigenthümliches Feld zu fruchtbaren Uebungen aller Art und zur Befestigung der Theorie dar. Die Construction der verschiedenen Dreiecke aus einer zwei und drei Seiten, aus den Bestimmungsstücken nach den fünf Bestimmungsfällen nach Hindeutung auf die Construction congruenter Dreiecke

nebst den jedesmaligen Zusätzen; die des Lothes für einen Punkt in und außerhalb, am Anfang und Ende einer Linie. Die hiermit verbundenen Zusätze, daß es für jenen Punkt nur ein Loth gibt nebst vielen hierin liegenden Behauptungen wegen der zu beiden Seiten des Lothes möglichen schiefen Linien und dgl.; die Halbirung eines Winkels und einer Linie; die Bestimmung des Mittelpunktes der Ecken und Seiten eines Dreieckes mit vielen Zusätzen für den dem Dreieckswinkel entsprechenden Eckmittelpunktswinkel, für das Schneiden der Lothe von den Dreieckswinkeln in einem Punkte, für die Lage dieses Durchschnittspunktes bei den verschiedenen Dreiecken und andere Forderungen und Behauptungen bieten zu reichen Stoff zu lehrreichen und instructiven, die Theorie oft ergänzenden Uebungen und zur Erweckung und Befestigung der Liebe für geometrische Studien dar, als daß man es nicht vorziehen sollte, die Anfänger mit diesem praktisch-theoretischen Theile vertraut zu machen. Die Hauptaufgaben und Zusätze reichen hin, diesen Zweck zu vermehren; ihnen untergeordnete Forderungen und Behauptungen mögen nur kurz und bestimmt angedeutet werden, weil die Schüler in den Constructionen und Beweisen jener die erforderlichen Anleitungen und Gesichtspunkte für ihr Verfahren finden.

Genaue und bestimmte, aber doch kurze und umfassende Erklärungen über das meßbare Verhalten zweier Linien, über Proportionalität von drei und vier Linien, über das Gleichvielfache und Gleichwievielte homologer Seiten zweier Dreiecke, über deren Parallelität und über die hierin liegende absolute Gleichheit der homologen Winkel und die hieraus hervorgehenden wissenschaftlichen Merkmale der Aehnlichkeit und über die Bedingungen dieser nebst Hindeutung auf die der Congruenz, eröffnen die Lehre von der Proportionalität der Dreiecksseiten und führen zu einzelnen Grundsätzen, welche für die Aehnlichkeit der Dreiecke zur leitenden Richtschnur dienen. Z. B. diese fordert Parallelität und Proportionalität der homologen Seiten und Gleichheit der Winkel, mit der ersten ist die zweite und dritte Wahrheit verbunden. Die Seiten ähnlicher Dreiecke sind gleichvielfache oder gleichwievielte Theile von einander; zwei dem dritten ähnliche Dreiecke sind unter sich ähnlich: alle

congruente Dreiecke sind ähnlich, eben so alle regelmäßigen unter sich und dgl.

Die Proportionalität der Seitenpaare im Dreiecke ist mit dem Lehrsatze zu eröffnen, daß, wenn man auf dem einen Winkelschenkel beliebig gleiche Stücke nimmt und von den Theilungspunkten nach dem anderen parallele Linien zieht, auf diesem eben so viele gleiche Theile entstehen. Die Folgesätze führen zur Umkehrung dieses Satzes, zu seinem Gegentheile und zur Proportionalität der homologen Schenkelstücke. Er dient zur einfachen Begründung des Lehrsatzes für die Proportionalität sowohl homologer Segmente zu den ganzen Linien, als unter sich und den Parallelen, wenn man in einem Dreiecke mit einer Seite eine Parallele zieht. Dieser Satz schließt nicht allein seine Umkehrung, sondern viele andere Gesetze ein und führt zu vielen Proportionen, welche der Lehrer die Schüler ableiten und in Worten ausdrücken läßt, und dann zur einfachen Begründung des Lehrsatzes: Daß in zwei Dreiecken zwei homologen gleichen Winkeln proportionale Seiten entsprechen, in den Folgesätzen zur Umkehrung und 4 bis 5 andern Wahrheiten, zugleich aber auch mit diesen zur Aehnlichkeit der Dreiecke, welche der Lehrsatz eröffnen muß, daß, wenn man in einem Dreiecke mit einer Seite eine Parallele zieht, ein dem ganz ähnliches Dreieck abgeschnitten wird. Die Aehnlichkeits-Bedingungen sollen unmittelbar sich folgen und auf zwei Hauptlehrsätze sich beziehen. Da erwiesen ist, daß, wenn in zwei Dreiecken zwei Winkel gleich sind, es auch ihre dritten sind, und da die Gleichheit der Winkel ein die zwei anderen Merkmale der Aehnlichkeit von Dreiecken, nämlich die Parallelität und Proportionalität homologer Seiten bedingendes Merkmal ist, so ist die Einführung eines dritten Elementes ganz überflüssig und führt höchstens zur nutzlosen Weitschweifigkeit. Da ferner erwiesen ist, daß wenn in zwei Dreiecken zwei homologe Seitenpaare proportional sind, auch die ihnen entsprechenden Winkel gleich sind, (hierin aber die Gleichheit der dritten Winkel unbedingt liegt); so ist auch hier die Annahme des dritten Elementes überflüssig, es bleiben für die Theorie nur zwei Hauptlehrsätze als selbstständige übrig und ergeben sich alle andern Bedingungen als einfache Folgesätze, denen sich noch viele andere gleich einfache und bestimmte Folge-

rungen anschließen, die alle in einem §. kurz und klar hinzustellen sind. Für ihre Begründung finden die Anfänger die erforderlichen Gesichtspunkte und Wahrheiten z. B. für die Aehnlichkeit rechtwinkeliger Dreiecken, für das Verhalten ihrer Umfänge, für die Gleichheit der Quotienten homologer Seiten und dgl.

Die aus der Halbirung eines Dreieckwinkels hervorgehende Proportion zwischen den Schenkeln jenes Winkels und den Segmenten der dritten Seite nebst Umkehrung, die aus dem Lothe vom rechten Winkel nach der Hypotenuse hervorgehenden drei Aehnlichkeiten und jedesmaligen drei Proportionen, welche zu neun besonderen Linien-Wahrheiten führen und als Folgesätze kurz zu berühren sind, woraus ein einfacher Beweis für den pythagoräischen Lehrsatz sich ergibt, und verschiedene andere Lehrsätze mit ihren zugehörigen Folgesätzen beendigen die Aehnlichkeits-Theorie und enthalten für die nun folgenden Aufgaben nebst Zusätzen z. B. für die Bestimmung der vierten und dritten und mittleren Proportionale, für das Theilen einer Linie in 3, 5, 6 ꝛc. gleiche oder in verhältnißmäßige Theile, für die Construction ähnlicher Dreiecke und dgl. die erforderlichen Gesichtspunkte, welche die Schüler in vollem Bewußtsein der Gründe und Kraft zu selbstständiger Behandlung anwenden und zur Belebung der Liebe zur Wissenschaft benützen.

Mit diesem Ideengange, die Proportionalität der Seiten und hierin liegende Aehnlichkeit der Dreiecke im Zusammenhange mit den übrigen Gesetzen für Linien und Winkel derselben zu entwickeln und hierdurch alle Linien- und Winkelgesetze in ihrer wechselseitigen Begründung für ihre streng logische Uebersicht darzulegen, trete ich nicht allein der Euclidischen Anordnung, sondern den Ansichten der meisten Verfasser von geometrischen Lehrbüchern entgegen. Wie vermischt und selbstständig man diese Theorie vorträgt, ist aus jener und diesen bekannt; welche wissenschaftliche und pädagogische Nachtheile aus dieser Vermengung heterogener Stoffe hervorgehen, habe ich bei vielen Beurtheilungen von Lehrbüchern hinreichend bezeichnet; sie ergeben sich jedem unbefangenen Sachverständigen, wenn er die einzelnen Disciplinen nach meinem Ideengange prüft, ihren symmetrischen Zusammenhang in's Auge faßt und an der pädagogischen Forderung festhält, daß für den gedeihlichen Unterricht die Wissen-

ſchaft vom Einfachen zum Zuſammengeſetzten übergehen und jede Zuſammenſtellung fremdartiger Disciplinen unbedingt vermeiden muß.

Einfache und genaue Erklärungen der Eintheilung der Vierecke, der Arten und Charaktere, der Diagonalen und anderer Begriffe, der Zahl und Beſchaffenheit der Beſtimmungsſtücke aus denen der Dreiecke, der Beſtimmungs-, Congruenz- und Aehnlichkeitsfälle und die hierin liegenden Grundſätze führen zu den Hauptbeſtimmungsbedingungen der Vierecke überhaupt, der Paralleltrapeze und Parallelogramme, für welche vorher in einem Lehrſatze die ſechs Eigenſchaften kurz zuſammengeſtellt und begründet und die zugehörigen Folgeſätze mitgetheilt ſind, im Beſonderen und mittelſt dieſer zu gleich vielen Bedingungen für die Congruenz und Aehnlichkeit, indem letztere blos Parallelität und Proportionalität der Beſtimmungsſeiten und mit erſterer Gleichheit der Winkel fordert. Die Aufſtellung der einen oder anderen Bedingung für jede Theorie reicht hin, die letztern den Schülern zum klaren Bewußtſein zu bringen, ſie von den ſie beſtimmenden Geſetzen zu überzeugen und die einzelnen Hauptſätze ſelbſt aufſtellen zu laſſen. Einen gleichen Gang befolge man für das Vieleck.

Nach demſelben Ideengang geht der Vortrag zum Kreiſe für ſeine Linien- und Winkelverhältniſſe und für die Conſtruction der Figuren in und um denſelben über. Die jene Verhältniſſe und dieſe Conſtructionen beherrſchenden Erklärungen und Grundſätze bilden wieder den einleitenden Theil, gleichſam den fruchtbaren Boden, auf dem ſich die Theorie bewegen und Früchte bringen ſoll. Die Geſetze für Sehnen und Sekanten nebſt den von ihnen gebildeten Winkeln und zugehörigen Bögen und von Sehnen, Radien und Bögen eingeſchloſſenen Ab- und Ausſchnitten, für Centri- und Peripheriewinkel, für die Tangenten und Beziehungen zweier Kreiſe müſſen von der Fläche ganz abſtrahiren, rein mit Linien, Winkeln und Bögen ſich befaſſen und mittelſt mancherlei Aufgaben zur Conſtruction der Figuren in und um den Kreis, nach dieſer aber zur arithmetiſchen Beſtimmung der Länge einer Seite und des Umfanges regulärer Winkel in und um den Kreis, der Peripherie und des Verhältniſſes zwiſchen Durchmeſſer und Peripherie hinführen, um mit dieſen Berechnungen die Betrachtungen der Raumgrößen nach einer

Ausdehnung zu beſchließen und als ſichere Grundlage für die Beſtimmung der Flächengröße zu benützen.

Die Fläche fordert eine Bekanntſchaft mit der Größe ihrer zwei Ausdehnungen, der Grundlinie und Höhe; beide ſind durch Linien verſinnlicht; deren Größebeſtimmung ſchon entwickelt iſt. Aus ihrer Vereinigung in ein Product ſtellt ſich die Formel für das Parallelogramm und Dreieck in einem arithmetiſchen Ausdrucke dar, mithin iſt dieſes Bild durch umfaſſende Erklärungen zu veranſchaulichen und die Längenbeſtimmung hierfür zu benutzen, um zur Berechnung der Flächen zu gelangen und jene Längenbeſtimmungen auf die geometriſchen Vergleichungen anzuwenden. Daß man dieſes Verfahren umkehrt, gelegenheitlich die Grundlinie und Höhe, aber nicht die Möglichkeit und Wirklichkeit erklärt, daß von dem Producte ihrer Maße die Figuren unmittelbar oder mittelbar abhängen und daß man hierbei nichts weniger als conſequent verfährt, iſt aus den Lehrbüchern bekannt. Die eifrigſten Anhänger der ſynthetiſchen Methode erkennen wohl dieſe Verſtöße, können ſich aber von ihnen nicht frei halten, weil ſie die arithmetiſche Inhalts-Beſtimmung der Figuren nicht als ſelbſtſtändigen Theil der eigentlichen Planimetrie vorausſchicken und für ihre ſynthetiſche Methode keine ſichere Grundlage ſich verſchaffen. Dieſe halte ich für unbedingt nothwendig, wenn der Unterricht gedeihen und ein wiſſenſchaftliches Syſtem befolgt werden ſoll, weßwegen ich jene Inhalts-Berechnungen den hierzu erforderlichen Erklärungen ununterbrochen folgen laſſe und die hieraus gewonnenen Geſetze bei der geometriſchen Vergleichung der Figuren anwende, um neben der ſynthetiſchen Methode viele Lehrſätze analytiſch zu beweiſen, und jene in vielen Geſetzen zu ergänzen. Welches einfache Vorwärtsſchreiten vom Parallelogramm zum Dreiecke, Paralleltrapeze, Vierecke und Kreiſe darin liegt, wie einfach die Formel für die Kreisfläche aus zwei ſehr nahe liegenden mit dem Bogen ein Dreieck bildenden Radien ſich entwickeln und jede Berechnung ſich ausführen läßt, kann nur derjenige wahrnehmen, welcher nach dieſem Ideengange verfährt und dieſe Beſtimmungen von den eigentlichen Vergleichungen frei erhält.

Höchſt fruchtbar iſt dieſes Verfahren für das Verhalten der Figuren, indem z. B. aus dem Geſetze, daß der Inhalt eines

Parallelogramms gleich ist dem Producte aus den Maßen der Grundlinie und Höhe, für zwei Parallelogramme p und P von den Grundlinien g und G und Höhen h und H die Schüler die Gleichungen $p = g.h$, $P = G.H$ bilden und hieraus das Gesetz ableiten, daß zwei Parallelogramme von verschiedenen Grundlinien und Höhen wie die Produkte aus diesen Größen sich verhalten und hieraus noch fünf andere Gesetze ableiten, indem sie nämlich finden, daß

1) für $g = G$ nun $p : P = h : H$ d. h. jene bei gleichen Grundlinien, wie die Höhen,

2) für $h = H$ nun $p : P = g : G$ d. h. bei gleichen Höhen, nun wie ihre Grundlinien sich verhalten,

3) für $g = G$ und $h = H$ also $g.h = G.H$ d. h. $p = P$ oder jene gleich sind,

4) für $p = P$ auch $g.h = G\ H$ oder $g : G = H : h$ d. h. für gleiche Parallelogramme ihre Grundlinien verkehrt sich verhalten, wie ihre Höhen und

5) für $g : G = H : h$ d. h. für dieses Verhalten die Parallelogramme, diese also unter zwei Bedingungen, gleich sind. Alle Gesetze finden die Schüler selbst; sie sprechen sie wörtlich aus und construiren sie, wenn es verlangt wird, eben so leicht, als sie dieselben selbstständig beweisen. Sie übertragen dieselben auf die verschiedenen Parallelogramme und Dreiecke, modificiren sie für beiderlei Figuren und ersparen alle jene Weitschweifigkeiten, unter welchen man zu einzelnen Gesetzen mit Hülfe der Rechtecke u. s. w. zu gelangen sucht. Will der Lehrer diese Verhältnisse und Gleichungen nicht bei der Inhalts-Bestimmung vornehmen, so verschiebt er sie bis zur geometrischen Vergleichung der Parallelogramme und begegnet dort dem Vorwurfe, den man vielleicht seinem synthetischen Verfahren in so ferne macht, daß der Beweis nur für eine einzelne Figur gelte, und nicht geschlossen werden dürfe, eine und dieselbe Figur begreife alle möglichen Fälle.

Diese Darstellungsweise nöthigt gleich der synthetischen, alle einzelnen Gesetze durch besondere Figuren zu erläutern und den Beweis auf jede anzuwenden oder jedes Gesetz speciell zu construiren, wenn gleich dasselbe in dem allgemeinen Satze enthalten ist.

Nachdem die erste Nebenidee der Flächenlehre, nämlich die arithmetischen Flächengesetze, zur möglichsten Klarheit gebracht ist,

Vortrag nach der eigentlichen Flächenlehre die geeignete Stellung, wenn sie in das System des mathematischen Unterrichtes an Schulen aufgenommen werden soll. Die Entwickelung gehe aldann von der Erklärung der geometrischen Charaktere des Sinus, Cosinus u. s. w. aus, zu den arithmetischen Werthen mittelst Formeln für dieselben über und halte die eigentliche Goniometrie von der Trigonometrie getrennt, weil die Anwendung ersterer auf die Bestimmung der Elemente der Dreiecke die letztere bildet, also für diese die Grundlage ausmacht. Sogleich mit den arithmetischen Werthen der goniometrischen Linien zu beginnen, letztere unter ersteren zu verstehen, also jene die Merkmale d. h. jene Quotienten dieser zu nennen, kann ich aus pädagogischen Gründen nicht billigen. Selbst wissenschaftliche Gründe stimmen für meine Ansicht und machen ihre Befolgung in der Schule unbedingt nothwendig. — Wie weit diese Disciplin auszudehnen ist, läßt sich nach Zeit und Umständen der Schule ermessen und muß dem Lehrer überlassen bleiben. Auch hier können die Linien- und Flächengesetze in zweckmäßiger Trennung vorkommen, die ersteren rein in ihrem inneren Zusammenhange entwickelt und für letztere angewendet werden. Der beiderlei Gesetze vermischende Vortrag streitet gegen mathematische Einfachheit und Bestimmtheit und beruht auf keiner sicheren Idee, welche in ihren einzelnen Nebenideen unter besonderem Bezuge auf sie entwickelt werden muß, wenn der Vortrag auf wissenschaftliche Consequenz Anspruch machen will. Für höhere Bürgerschulen oder technische Anstalten tritt die praktische Seite überwiegend hervor, welche der Lehrer nach gründlicher Behandlung der Theorie mehr oder weniger berücksichtigen kann.

Die Lehre von den Raumgrößen nach drei Ausdehnungen beruht auf der Lage der Linien und Ebenen, hat einen rein longimetrischen Charakter und ist eben darum bei Betrachtung der Größen mit einer Ausdehnung besonders im Auge zu halten. Die Ebenen sind von Linien eingeschlossen; diese bestimmen daher die Eigenthümlichkeiten jener; welche für die eigentliche Stereometrie keine so ausgedehnte Behandlung erfordern, als ihnen gewöhnlich zu Theil wird. Die Fortschritte der neueren Geometrie sind zwar sehr groß und finden für die technische Ausbildung in der sogenannten beschreibenden Geometrie einen mathematischen Zweig, welcher wegen

dieſer höchſt ſorgfältig zu behandeln iſt. Allein für die Gelehrtenſchulen treten ſie mehr in den Hintergrund, da für dieſe weder gleiche Ausdehnung noch praktiſche Richtung zu beachten iſt. Aus dieſem Grunde halte ich es für zweckmäßig, nur die wichtigeren Gegenſtände jener Lage von Linien und Ebenen mittelſt umfaſſender Erklärungen und abſoluter Grundſätze, mittelſt allgemeiner Lehrſätze mit Folgeſätzen und Aufgaben mit Zuſätzen vorzutragen, die Lehre von den Körperwinkeln etwas ausgedehnter zu behandeln und in der Lehre von den unregelmäßigen Körpern mit der umfaſſenden, ganz allgemeinen und beſtimmten Erklärung zu beginnen, in wie fern der prismatiſche Körper die Grundlage für alle Körperarten bildet und von der Größe der Grundfläche und Höhe abhängt, in wie fern er durch ein Product beider Größen verſinnlicht wird, indem er aus ſo vielen übereinander gelegten der Grundfläche congruenten Flächen beſteht, als die Höhe Theilchen enthält und für die Grundfläche = G und Höhe = H in dem arithmetiſchen Bilde G . H vorgeſtellt erſcheint.

Auf dem Grund dieſer umfaſſenden Veranſchaulichung und der beſtimmten Angabe der Merkmale jeder Körperart laſſen ſich die Geſetze für die Schnitte und für das Verhalten der prismatiſchen Körper einfach, klar und kurz entwickeln, dieſelben für die pyramidaliſchen Körper mittelſt des bekannten Zerlegens eines Prisma's in drei Pyramiden aus jenen beſtimmt ableiten und für die Schüler Vortheile erzielen, welche bis jetzt ziemlich allgemein vermißt werden, indem man einem Verfahren huldigt, welches jenen Vortheilen entgegenwirkt. So geht man für das Entwickeln der Geſetze für das Verhalten prismatiſcher Körper gewöhnlich von dem ſenkrechten Parallelepipedum aus und gelangt auf einem eben ſo weitſchweifigen als zweckloſen Wege zu jenen Geſetzen, ohne ein genaues Erkennen derſelben von Seiten der Schüler zu erzielen. Obige umfaſſende Erklärung für das Beſtehen der Größe des prismatiſchen Körpers und das hieraus hervorgehende arithmetiſche Bild desſelben führt die Schüler für zwei Prismata p und P von den Grundflächen g und G nebſt Höhen h und H zu den Gleichungen p = g . h und P = G . H und mittelſt dieſer zu der Proportion p : P = g . h : G . H d. h. zu dem Geſetze, daß zwei Prismata von verſchiedenen

Grundflächen und Höhen wie die Producte aus diesen Größen sich verhalten. Dieses allgemeine Gesetz wurde durch eigene Kraft das Eigenthum der Schüler, ist der Anhaltspunkt für alle weiteren Gesetze und stellt jene auf diejenige Höhe des stereometrischen Wissens, von welcher aus sie einen großen Theil der Gesetze bemeistern und ableiten können. Nach der früher für das Verhalten zweier Parallelogramme angedeuteten Methode leiten die Schüler für je zwei Prismata noch fünf andere Gesetze ab, übertragen dieselben auf die drei-, vier- und vielkantigen Prismata auf die Parallelepipeda und Cylinder, modificiren sie nach diesen und wiederholen dieselben bei den verschiedenen pyramidalischen Körpern, nachdem sie mit dem Gesetze des Verhaltens der Pyramide zu dem Prisma von gleicher Grundfläche und Höhe bekannt sind. Welches weite Feld für Selbstübungen in jenem allgemeinen Gesetze gegeben ist, erhellet aus dem besonderen Umstande, daß der Lehrer jedes besondere Gesetz mit der Bedingung als Lehrsatz von den Schülern aufstellen und selbstständig beweisen lassen kann, was besonders zu empfehlen ist und von den Schülern mit eben so viel Leichtigkeit als Liebe unternommen wird.

Aus pädagogischen Rücksichten trennt man endlich den Vortrag über die Berechnung der Oberflächen von der des Inhaltes der Körper; dort dient das Flächen-, hier das Körpermaß zur Grundlage; das vermischte Vortragen, wie es in sehr vielen Lehrbüchern geschieht, bringt beide Berechnungsweisen nicht zur erforderlichen Bestimmtheit und Klarheit, die Einfachheit geht verloren und der innere Zusammenhang der Gesetze wird nicht leicht erkannt und übersehen. Für jede Art von Körpern beherrscht eine Hauptaufgabe die Berechnung; sondert man die Gesetze nicht, so lassen sich die Zusätze nicht mit gehöriger Klarheit und Bestimmtheit den jedesmaligen Aufgaben unterordnen und lernen die Anfänger den innern Zusammenhang nicht kennen, was zur absoluten Nothwendigkeit eines gedeihlichen Unterrichts gehört und eine Hauptrücksicht der mathematischen Methode ausmacht.

Nachdem ich in den bisherigen Entwickelungen mehr das Aeußere der mathematischen Methode, namentlich die Anordnung des Stoffes und die Methodik für Lehrbücher zum Gebrauch an Gymnasien und technischen Anstalten berücksichtigt und das Synthetische und

Analytiſche in jener Methode nur ſelten beſprochen habe, erübrigt noch, den Unterricht ſelbſt in's Auge zu faſſen und das Methodiſche für dieſen an geometriſchen Beiſpielen zu veranſchaulichen.

Während des Vortrages ſollen die Schüler kein Lehrbuch gebrauchen, dieſes dient ihnen zur Wiederholung, zur Vergegenwärtigung der Erklärungen und Grundſätze, zum Selbſtſtudium und zu beliebigen Vorſtudien, endlich zur Vergleichung der während des Unterrichtes geführten Beweiſe und zur Controle für dieſe und andere Bemerkungen. Der Lehrer läßt die Schüler die geometriſchen Größen nach Thunlichkeit zeichnen, um ſie in graphiſchen Darſtellungen zu üben, ihrer geiſtigen Thätigkeit behülflich zu werden, ſie zum Vergleiche des Wiſſenſchaftlichen, Geiſtigen, mit dem Anſchaubaren anzuhalten und zugleich die Sehkraft zu ſchonen, und für jeden Lehrſatz und Folgeſatz, für jede Aufgabe und jeden Zuſatz die erforderlichen Größen conſtruiren. Die Schüler ſollen ſo viel als möglich die Beweiſe für die Lehrſätze ſelbſt durchführen, ohne ſie lange und nutzlos ſuchen zu müſſen; der Lehrer kommt ihnen mit leiſen Hinweiſungen zu Hülfe, läßt ſie Grundſätze und Gründe für Behauptungen anführen oder wiederholen und auf dieſem Wege das Schema jedes Beweiſes mit Anmerkung der Gründe darſtellen, damit ſie durch eigene Kraft zur Einſicht der Wahrheit von Behauptungen gelangen und der gewonnenen Kenntniß ſich erfreuen. Jedes Dictiren vermeidend ſorgt er, daß alle Schüler mit der Feder in der Hand die Entwickelungen ſich verſinnlichen, wozu ein langſamer und wechſelſeitiger Vortrag mit Wiederholung der ſchwierigeren und complicirteren Gründe und Beweiſe nebſt abwechſelndem Auffordern der Schüler zum Fortfahren in der Darſtellung hinreichend Zeit und Gelegenheit geben. In den meiſten Fällen werde blos die Bedingung des Lehrſatzes mitgetheilt, der aufgeforderte Schüler und mit ihm jeder andere auf die gegebene Wahrheit und die weiteren Folgen aufmerkſam gemacht und allmählich das Bedingte, die Theſis des Lehrſatzes gefunden, welcher von einem anderen Schüler im Zuſammenhange ausgeſprochen und wo nöthig wieder von einem andern, gewöhnlich ſchwächer befähigten wiederholt und in dieſer ganzen Zwiſchenzeit gewiß von allen Schülern geiſtig aufgefaßt und notirt wird.

Der Lehrer kann sich weder an den analytischen, noch an den synthetischen Weg streng halten, ist aber unaufhörlich bemüht, die schlummernden Kräfte der Schüler zu wecken und auf heuristische Weise diese zur Bekanntschaft mit den Wahrheiten zu führen. Wie dieses Ziel im Besonderen erreicht wird, läßt sich weniger beschreiben, als an einzelnen Lehrsätzen veranschaulichen, wozu folgende Beispiele als Belege dienen:

Nachdem alle Erklärungen und Grundsätze für die Winkel festgestellt und zur übersichtlichen Klarheit gebracht sind, läßt der Lehrer die Schüler auf eine horizontale Linie eine schiefe ziehen, also einen stumpfen Nebenwinkel a und spitzen b bilden (eine Wiederholung der Erklärung ist nicht vergebens) und an den Vereinigungspunkt eine punktirte vertikale Linie ziehen, also den stumpfen Nebenwinkel a in zwei Winkel, einen natürlichen rechten c und spitzen d zerlegen und somit durch die vertikale (zufolge eines angegebenen Grundsatzes) zwei natürliche rechte Winkel c und (d + b) bilden, woraus die Gleichungen W. c = R und W. d + W. b = R, also W. c + W. d + W. b = 2R entstehen; aber die Schüler sehen, daß W. c + W. d = W. a, also letzterer für jene zwei zu setzen, mithin W. a + W. b = 2R, d. h. die Summe der Nebenwinkel zwei Rechten gleich ist. Der mit pädagogischem Takte unterrichtende Lehrer wird alle Schüler die Zeichnung machen, einen aufgeforderten Schüler die entstandenen Nebenwinkel bezeichnen und erklären, einen zweiten die vertikale ziehen und die natürlichen Rechten benennen und jene drei Gleichungen bilden, einen dritten die Zusammensetzung des stumpfen Winkels andeuten, in die dritte Gleichung den letzten statt jener einsetzen und einen vierten das Gesetz aussprechen lassen, welches ein fünfter in dem vollständigen Lehrsatze darstellt und vielleicht ein sechster wiederholt, wobei jeder Schüler thätig und aufmerksam ist, also jeder selbstständig mitarbeitet, indem er gefaßt sein muß, mit jedem Augenblicke zum Fortfahren im Entwickeln aufgefordert zu werden.

Mit diesem Gesetze hängt das von der Gleichheit der Vertikalwinkel eng zusammen; heißen dieselben 1, 2, 3 und 4, so erkennt ein aufgeforderter Schüler (und mit ihm jeder andere), daß W. 1 und W. 2, W. 2 und W. 3, W. 3 und W. 4, W. 4 und W. 1 Nebenwinkel, also (stellt ein zweiter dar) W. 1 + W. 2 = 2R und W. 2 + W. 3 = 2R sind; ein dritter gibt an, daß zwei Summen (Größen) einer gemeinsamen dritten vorhanden, also jene unter sich gleich sind und bildet W. 1 + W. 2 = W. 2 + W. 3; ein vierter bemerkt, daß in beiden Gleichungstheilen dieselbe Größe mit gleichem Zeichen vorkommt, also nach einem angeführten Grundsatze sich aufhebt und W. 1 = W. 3, d. h. ein Paar Vertikalwinkel gleich wird; ein fünfter bis sechster oder siebenter Schüler beweist auf gleiche Weise die Gleichheit des anderen Paares und ein achter spricht den Lehrsatz vollständig mit Bedingung und Thesis aus. Als Folgesätze erkennen die Schüler einfach, daß die Nebenwinkel dem gestreckten gleich sind, ein aufgeforderter Schüler spricht die Wahrheit aus, daß (sagt ein zweiter) für den spitzen Nebenwinkel der andere stumpf und dieser (sagt ein dritter), so viel größer, wie jener kleiner ist als ein rechter u. s. w.

Nach den erforderlichen Erklärungen von allen Momenten der Parallelen läßt der Lehrer die Schüler zwei Parallelen AB und CD von einer dritten Linie EF

ſchief in O und Q ſchneiden, die vier Winkel an O z. B. mit p, m, v und s, die vier Winkel bei Q mit q, r, u und t bezeichnen, wodurch p und q oder m und r oder t und s oder u und v die äußern und innern Gegenwinkel, s und r oder v und q oder p und u oder m und t die Wechſelwinkel, endlich v und r oder s und q oder m und u oder p und t die Gegenwinkel werden. Einige Schüler wiederholen die Merkmale dieſer Winkelarten, führen die anzuwendenden Grundſätze an und beweiſen nach der früher berührten Weiſe die Parallelität aus der Gleichheit der äußeren und inneren Gegenwinkel: Ein Schüler ſagt: Wenn für AB und CD geſchnitten von EF die Wechſelwinkel s und r gleich ſind, ſo hat, da W. s von OA und OQ, und W. r von QD und QO gebildet, aber W. s = W. r iſt und die gegebene Winkelgröße die Neigung der Schenkel beſtimmt, OA gleiche Richtung mit QD; ein zweiter zeigt, daß AO ein Stück von der Geraden AB und QD ein Stück der Geraden CD iſt und daß, wenn Stücke zweier Geraden gleiche Richtungen, dieſe auch die ganzen Geraden haben, d. h. die beiden Linien AB und CD parallel ſind; ein dritter ſtellt den Lehrſatz im Zuſammenhange dar; ein vierter und fünfter wiederholen die Entwickelung von einem anderen Wechſelwinkelpaare, ein ſechster und ſiebenter etwa noch von dem dritten Paare, ein achter von dem vierten Paare und ein neunter ſtellt den Lehrſatz für alle vier Winkelpaare in Ueberſicht dar. Ein zehnter Schüler beginnt den Lehrſatz für die Summe der Gegenwinkel und zeigt: Wenn für AB und CD geſchnitten von EF dieſe Summe = 2R, d. h. W. v + r = 2R iſt, ſo kann AO in der Fortſetzung weder unter- noch oberhalb OB gehen; dann zeigt der eilfte: ginge AO unterhalb OB fort, z. B. nach G, ſo würde W. v um ein Stück BOG kleiner als er iſt, alſo mit W. r keine 2R mehr ausmachen; es ſoll aber W. v + W. r = 2R ſein, mithin kann W. v um nichts kleiner werden und AO in der Fortſetzung nicht nach G gehen; der zwölfte zeigt: ginge AO oberhalb OB z. B. nach H fort, ſo würde W. v um ein Stück HOB größer, als er iſt, alſo mit W. r wieder keine 2R bleiben; aber W. v + W. r müſſen 2R bilden, mithin kann W. v nicht größer werden und AO nicht die Richtung nach H erhalten; der dreizehnte ſtellt zuſammen, daß AO weder unterhalb noch oberhalb OB fortgehen, alſo keine andere Richtung als OB haben kann und AB mit CD parallel ſein muß; der vierzehnte ſtellt dieſen indirekten Beweis aus dem zweiten Winkelpaare, der fünfzehnte aus dem dritten, der ſechszehnte aus dem vierten Paare dar und der ſiebenzehnte wiederholt überſichtlich für die vier Winkelpaare den Lehrſatz in ſeiner Vollſtändigkeit.

Ich wählte hier abſichtlich die Form des indirekten Beweiſes, wende ſie aber in den ſeltenſten Fällen beim Vortrage ſelbſt an, weil ſelbſt für dieſen dritten Lehrſatz der Parallelität aus der Summe der Gegenwinkel die Gründe direkt ſich ableiten laſſen und ich den indirekten Beweis in der Geometrie als einen wahren Nothbehelf anſehe. Am wenigſten bedarf man hierzu eines Winkelgeſetzes vom Dreiecke, wie ſo häufig geſchieht.

Läßt weiter der Lehrer einen Schüler die ganze Darſtellung umkehren, ihn alſo von der gegebenen Parallelität der zwei Linien AB und CD ausgehen und die

Behauptungen für die drei Hauptwinkelpaare aussprechen, so zeigt ein zweiter, wie Winkel P von OA und OE, W. G von QC und QO gebildet, aber AB parall. CD also auch AO parall. CQ als Stücke paralleler Geraden ist, d. h. AO als Schenkel von W. P mit CQ als Schenkel von W. Q und auch das andere Schenkelpaar QO und OE als Stücke derselben Geraden, also beide Schenkelpaare der Winkel P und Q gleiche Richtungen haben; ein dritter gibt an, daß die Richtung der Schenkel die Größe der Winkel bestimmt, also wegen der gleichen Richtungen jener, diese Winkel gleich sind, d. h. W. P = W. Q oder der äußere dem innern Gegenwinkel gleich ist. Ein vierter wiederholt den ganzen Lehrsatz vollständig und ein fünfter oder sechster beweist entweder auf gleichem Wege oder mittelst der vorigen Begründung die Gleichheit der Wechselwinkel, ein siebenter wiederholt letztere für die vier Winkelpaare und ein achter beweist die Gleichheit der Summe der Gegenwinkel = 2R direkt mittelst des ersten oder zweiten Beweises, was ein neunter abwechselnd entwickelt und ein zehnter in der einfachen Uebersicht aller Fälle darstellt.

Auf diese Weise gelangen die Schüler mittelst eigener Kraft zum klaren Besitze der Kenntniß der Parallelen. Sie erkennen, daß die Parallelität zweier Linien aus drei Annahmen sich ergibt (welche sie wiederholt darstellen); daß eine Annahme die zwei anderen einschließt; daß, wenn von einer Winkelgattung eine Behauptung richtig ist, es auch die von jeder anderen ist; daß, wenn von je einer Winkelgattung eine Wahrheit nicht gilt, die Linien nicht parallel sind und für keine andere Winkelgattung eine Wahrheit gilt; daß für die Giltigkeit einer Wahrheit von einer Winkelgattung die zwei Linien sich nicht begegnen können; daß, wenn zwei Linien sich nicht begegnen, ihre Stücke mit der Schnittlinie gleiche Winkel bilden und parallel sind; daß, wenn von zwei Parallelen die eine zu einer dritten parallel ist, es auch die andere ist, und zwei einer dritten parallelen Linien unter sich parallel sind.

Den Satz: Wenn zwei Linien AB und CD von einer dritten EF so geschnitten werden, daß der äußere Winkel größer ist als sein innerer Gegenwinkel, so schneiden sie sich auf der Seite des größeren Winkels, sieht bekanntlich Euklid als Axiom (das eilfte) an, worauf er die Theorie der Parallelen gründete. Allein diese Behauptung hat durchaus nicht den Charakter des Grundsatzes, kann also auch nicht als solcher angesehen werden. Zu seiner Begründung wurden schon sehr viele, meistens geschraubte, Versuche gemacht; sie liegt in der einfachen Thatsache, daß convergirende Linien, gehörig verlängert, einmal schneidende werden und daß die

Schenkel eines Winkels, welcher kleiner iſt als ein anderer, auch eine ſtärkere Neigung haben. Der Satz läßt ſich alſo kurz und beſtimmt auf direkte Art beweiſen und verwirft jede weitſchweifige, auf leerer Wortmacherei beruhende indirekte Darſtellungsweiſe, welche dem Geiſte der Jugend weit weniger zuſagt.

Mit den Parallelgeſetzen hängt ferner das Geſetz für den Außenwinkel des Dreieckes zuſammen: Der Lehrer läßt eine Dreiecksſeite verlängern, den Außenwinkel bezeichnen, die zwei entgegengeſetzten Dreieckswinkel hervorheben, mit der Gegendreiecksſeite von dem Scheitel des Außenwinkels durch dieſen eine Parallele ziehen und einen Schüler die hierdurch entſtandenen Theilwinkel jenes mit den Gegendreieckswinkeln vergleichen, ihn alſo finden, daß der an der verlängerten Seite liegende Theilwinkel äußerer W. zu dem an der Seite liegenden Dreieckswinkel als innerem, alſo dieſem gleich iſt und einen zweiten, daß der andere Theilwinkel Wechſelwinkel zu dem an der Spitze liegenden Dreieckswinkel, alſo dieſem gleich iſt, mithin die beiden Theilwinkel, d. h. der Außenwinkel den beiden Dreiecksgegenwinkeln gleich iſt. Ein dritter folgert, daß jener größer iſt als einer von dieſen, und der äußere Nebenwinkel zum dritten Dreieckswinkel iſt; ein vierter, daß im Dreiecke zwei Winkel jedesmal ſpitze und weniger als 2R ſind; ein fünfter, daß im recht- und ſtumpfwinkeligen Dreiecke jeder der zwei übrigen Winkel ſpitz ſeyn muß; ein ſechster beweist obiges Geſetz für eine der übrigen Verlängerungen und ein vierter etwa von den wenigſt befähigten dasſelbe für eine andere u. ſ. w.

Nachdem die Schüler ein rechtwinkeliges Dreieck und vom rechten Winkel nach der Hypotenuſe ein Loth gezeichnet haben, gibt einer an, daß mit dem Hauptdreiecke drei rechtwinkelige Dreiecke entſtanden ſind und findet, daß jedes der kleineren Dreiecke mit dem ganzen einen Winkel gemein, d. h. bemerkt der zweite, rechtwinkelige Dreiecke von einem gleichen ſpitzen Winkel vorhanden, alſo ähnlich ſind und der dritte gibt an, daß zwei einem dritten ähnliche Dreiecke auch unter ſich ähnlich ſind und der vierte ſpricht den Lehrſatz aus, daß, wenn man im rechtwinkeligen Dreiecke vom rechten Winkel nach der Hypotenuſe ein Loth ziehet, zwei dem ganzen und unter ſich ähnliche Dreiecke entſtehen; der fünfte erwähnt, daß aus der Aehnlichkeit der Dreiecke die Proportionalität der Seiten folgt, leitet aus einer Aehnlichkeit eine, der ſechste eine andere, und der ſiebente die dritte Proportion ab; jeder ſpricht das in ihr liegende Liniengeſetz aus, und zeichnet es auch nöthigen Falls; der achte bis zehnte leitet aus der zweiten Aehnlichkeit und der eilfte bis zwölfte aus der dritten die jedesmaligen drei Proportionen ab und ſpricht die Liniengeſetze aus; der dreizehnte bis fünfzehnte hebt die zur Ableitung des bekannten pythagoräiſchen Lehrſatzes erforderlichen Proportionen hervor und entwickelt denſelben wirklich, welchen der ſechszehnte vollſtändig ausſpricht, mit der ausdrücklichen Bemerkung, daß dieſes ein blos arithmetiſcher, durch die Zahl möglicher Beweis iſt und mit der eigentlichen Vergleichung der Flächen nichts gemein hat; ein ſiebenzehnter bis neunzehnter entwickelt aus der in jenem Lehrſatze liegenden Gleichung das Geſetz für Beſtimmung der Hypotenuſe und jeder Kathete aus jedesmal zwei anderen Größen.

Unter Wiederholung der Merkmale und Eintheilung der Parallelogramme zeichnen die Schüler irgend eines derſelben und darein eine Diagonale; ein aufgeforderter

Schüler deutet das Gemeinsame derselben für zwei Dreiecke und die Gleichheit der vorhandenen Wechselwinkel, also die Congruenz jener an; ein zweiter spricht dieses Gesetz als einen Lehrsatz aus; ein dritter folgert die Gleichheit der Gegenseiten und Gegenwinkel und ein vierter sagt das Gesetz klar und bestimmt; nach Ziehung der zweiten Diagonale bezeichnet ein fünfter die zwei Paare von Gegendreiecken, und beweist die Congruenz des einen, ein sechster die des anderen Paares und ein siebenter spricht sowohl das Gesetz für diese Congruenzen als für die Halbirung der Diagonalen aus; ein achter weiset noch nach, daß die zwei an jeder Seite liegenden Winkel = 2R sind und ein neunter stellt diese sechs Eigenschaften übersichtlich zusammen; ein zehnter bis zwölfter untersucht dieselben bei jedem der drei anderen Parallelogramme; ein dreizehnter erläutert, daß sie das Paralleltrapez, noch weniger das Trapez hat und ein vierzehnter stellt den Satz auf, daß es nur vier Parallelogramme gibt und jedes Viereck, welches Parallelogramm sein soll, jene sechs Eigenschaften haben muß; ein fünfzehnter deutet auf die Winkelarten hin, unter welchen die Diagonalen sich schneiden; ein sechszehnter zeigt, daß zwei congruente Dreiecke an homologen Seiten als Diagonale aneinander gesetzt ein Parallelogramm geben und dieses dreifach geschehen kann; ein siebenzehnter entwickelt, daß in jedem Vierecke die Winkel = 4R sind und daß, wenn im Parallelogramme ein Winkel = R, jeder andere auch = R sein muß; ein achtzehnter folgert, daß für einen schiefen Winkel auch die anderen schief sein müssen; ein neunzehnter, daß ein schiefwinkeliges Parallelogramm zwei gleiche spitze und gleiche stumpfe Gegenwinkel hat; ein zwanzigster, daß im Paralleltrapeze die zwei an der größeren Parallelseite liegenden Winkel kleiner, die an der kleineren aber größer sind als 2R; ein einundzwanzigster, daß die Summe der an jeder Antiparallelen liegenden Winkel = 2R; ein zweiundzwanzigster wiederholt alle aus der Idee der Eigenschaften eines Parallelogrammes abgeleiteten Gesetze zur klaren Uebersicht und die ganze Schülerzahl ist durch eigene Kraft etwa in einer Unterrichtsstunde mit einem Hauptlehrsatze (den Eigenschaften des Parallelogrammes) und einzelnen zugehörigen Sätzen bekannt geworden, welche sie alle anderen die Linien und Winkel betreffenden Behauptungen und Modifikationen, welche das Lehrbuch gar nicht zu enthalten braucht, selbst darlegen lassen.

Für den Satz: „Wenn fünf Stücke mit wenigstens zwei Seiten gegeben sind, so ist jedes Viereck völlig bestimmt", finden mittelst kurzer Andeutungen die Schüler aus dem Ziehen der beiden Diagonalen und jenen fünf Stücken die Richtigkeit der Behauptung ganz leicht, wodurch sie die einzelnen Modifikationen dieses Hauptlehrsatzes selbstthätig entwickeln.

Diesen Lehr- und Folgesätzen über Linien- und Winkelgesetze der Figuren mögen einige Beispiele von Behandlungsweisen der Aufgaben und zugehörigen Zusätze folgen:

Für die Construction eines Lothes an einen Punkt in oder von ihm außerhalb einer Linie läßt der Lehrer nach Zeichnung der Linie für den ersten Fall die Schüler von dem Punkte beiderseits auf jener gleiche Stücke nehmen, von deren Endpunkten mit größerer Zirkelöffnung zwei in einem Punkte sich schneidenden Bögen beschreiben und von diesem Durchschnittspunkte nach dem angenommenen Punkte eine gerade Linie als verlangtes Loth ziehen und das Ganze einen Schüler wiederholen; der zweite bezeichnet, was zu beweisen ist, zieht die nöthigen Hülfslinien und zeigt,

daß jenes durch Congruenz zweier Dreiecke bethätigt wird; der dritte hebt für dieſe die erforderlichen Elemente zu dem entſcheidenden Congruenzfall hervor: der vierte zieht den Schluß und folgert die Gleichheit der Nebenwinkel an jenem Punkte; der fünfte entwickelt mittelſt des Geſetzes von jenen, daß jeder ein Rechter, alſo die ſie bildende Linie ein Loth iſt und gibt den Grundſatz hiefür an; der ſechste führt unter Anleitung des Lehrers die Conſtruction für den Punkt außerhalb der Linie aus; der ſiebente hebt das Gemeinſame beider Conſtructionen hervor; der achte und neunte beweiſen die Richtigkeit des Gefundenen; der zehnte wiederholt den ganzen Beweis; der eilfte und zwölfte beweiſen die Zuſätze, daß von einem Punkte außerhalb oder in einer Linie nur ein Loth möglich iſt, direkt und indirekt; der dreizehnte verſinnlicht, in wiefern es auf eine Linie unzählige Lothe gibt; der vierzehnte, in wiefern jedes Loth von einem Punkte nach einer Linie oder umgekehrt die kürzeſte Linie iſt, Abſtand heißt und jede ſchiefe Linie größer iſt; der fünfzehnte veranſchaulicht, daß es zu beiden Seiten eines Lothes ſtets zwei ſich gleiche ſchiefe Linien gibt, wenn ſie vom Lothpunkte gleichweit abſtehen; der ſechszehnte beweiſt dieſe Gleichheit und folgert, daß dieſe gleichen ſchiefen Linien beiderſeits gleiche ſpitze und ſtumpfe Winkel an der Grundlinie und gleiche ſpitze an der Spitze bilden; der ſiebenzehnte erörtert, daß jede weiter vom Lothe abſtehende Linie ſchiefer und größer iſt. Nennt man das Loth die Mittellinie, ſo finden die Schüler noch fünf bis ſechs Zuſätze mit ihren Beweiſen.

Zur Beſtimmung des Mittelpunktes der Ecken ſo wie des der Seiten eines Dreieckes halbiren die Schüler für den erſten Fall zwei Dreiecksſeiten, errichten Lothe an die Halbirungspunkte und erhalten in deren Durchſchnitt jenen Mittelpunkt, für den zweiten zwei Winkel, ziehen die Halbirungslinien und erhalten in ihrem Durchſchnitte den Mittelpunkt der Seiten: drei bis vier Schüler beweiſen die Richtigkeit der Conſtructionen und der fünfte bis achte den Zuſatz, daß der Eckmittelpunktswinkel doppelt ſo groß iſt, als der ihm entſprechende Dreieckswinkel; der neunte verſinnlicht, daß im ſpitzwinkeligen Dreiecke der Eckmittelpunkt in der Fläche liegt, das alſo beſchaffene Dreieck daher ſpitzwinkelig ſeyn muß; der zehnte conſtruirt enen für das rechtwinkelige Dreieck und findet ihn in der Mitte der Hypotenuſe liegen, woraus der eilfte folgert, daß jedes Dreieck, deſſen Eckmittelpunkt in einer Seite liegt, rechtwinkelig iſt; der zwölfte findet durch Conſtruction, daß der beſagte Punkt außerhalb des Dreieckes liegt; der dreizehnte beweiſt dieſe Behauptung und der vierzehnte folgert, daß jedes Dreieck, deſſen Eckmittelpunkt außerhalb ſeiner Fläche liegt, ſtumpfwinkelig iſt; der fünfzehnte beweiſt, daß jeder mit ſeinem Scheitel in der Dreiecksfläche liegende Winkel größer iſt, als ſein entſprechender Dreieckswinkel und der ſechszehnte, daß die Summe der Schenkel des mit dem Scheitel im Dreiecke liegenden Winkels kleiner iſt, als die der ihm entſprechenden Dreiecksſeiten. Dieſe Darſtellungen ſind meiſtens mit Conſtructionen verbunden, enthalten oft Forderungen und Behauptungen zugleich und haben blos den Charakter von Zuſätzen.

Mittelſt der Conſtruction des regelmäßigen Dreieckes in und um den Kreis, welche ſehr umfaſſend zu behandeln iſt und mit den Beweiſen vier bis ſechs Schüler ſpeciell beſchäftigt, gelangt der ſiebente durch Halbirung der Seiten und Winkel und durch die bis zur Peripherie verlängerten Lothe zum Sechsecke im Kreiſe und durch parallele Tangenten mit den Seiten dieſes zum Sechsecke um den Kreis; der achte führt wenigſtens theilweiſe den Beweis und der neunte gelangt zur Wahrheit,

daß jedes regelmäßige Sechseck im Kreise in sechs gleichseitige congruente Dreiecke zerfällt; der zehnte zeigt, daß die Seite desselben dem Radius gleich ist; der eilfte construirt hierauf einfach ein regelmäßiges Sechseck; der zwölfte eben so einfach ein regelmäßiges Dreieck; der dreizehnte zeigt, daß drei congruente Rauten, sechs congruente Dreiecke, drei congruente Seitendreiecke u. s. w. entstehen, wenn die erforderlichen Linien gezogen werden; der vierzehnte zeigt, daß jede Seite mit dem Durchmesser, also mit ihrer Gegenseite parallel läuft; der fünfzehnte und sechszehnte versinnlichen die Construction des Zwölfeckes in und um den Kreis; der siebenzehnte und achtzehnte die des Einundzwanzigeckes u. s. w. und der neunzehnte zeigt, daß der Umfang des fraglichen Vieleckes im Kreise kleiner, der desselben um den Kreis größer ist als die Peripherie und der zwanzigste folgert, daß man der Peripherie von innen und außen durch jede Verdoppelung näher kommt und endlich die drei Umfänge in eines zusammenfallen.

Denselben Ideengang verfolgen die Schüler mittelst der Construction des regelmäßigen Viereckes in und um den Kreis; sie gelangen zu mancherlei Constructionen und Gesetzen und zur endlichen Ueberzeugung, daß sie die Länge der Peripherie aus einer Seite des regelmäßigen Vieleckes in und um den Kreis mittelst der Mittelzahlen der Umfänge finden und hierzu die Länge einer Seite zu berechnen ist.

Ich hebe aus der eigentlichen Flächenlehre noch ein Beispiel hervor und zeige das Methodische ihres Behandelns:

In einem (spitzwinkeligen) Dreiecke läßt der Lehrer die Schüler von jedem Winkel nach der Gegenseite ein Loth ziehen und den ersten angeben, daß jedesmal zwei rechtwinkelige, also drei Paare solcher Dreiecke entstehen; der zweite zeigt, daß für je ein Paar stets ein spitzer Winkel gemeinsam ist, also beide Dreiecke ähnlich sind; der dritte zeigt dieses Gesetz für das zweite und der vierte für das letzte Paar; der fünfte bis siebente leitet für jede Aehnlichkeit die Hauptproportion ab, (als Liniengesetze, welche schon früher entwickelt wurden); der achte zieht das Gesetz für die geometrischen Proportionen wegen Gleichheit der Produkte aus den äußern und innern Gliedern an, bildet jene Produkte aus der ersten Proportion, versinnlicht die Charaktere der Linien (ihrer Maaße) jedes Produktes, bezeichnet dieses als Bild für die Größe eines Rechteckes und der neunte spricht das in der Gleichheit liegende Gesetz aus, daß für obige Lothe die Rechtecke aus den ganzen Dreiecksseiten in die einen Dreieckswinkel einschließenden Segmente gleich sind; der zehnte bildet die Produkte aus der zweiten Proportion und spricht das Gesetz für jene Rechtecke aus und der eilfte entspricht den Forderungen für die dritte; der zwölfte fasset die drei Gesetze in dem vollständigen Lehrsatze zu einem Hauptgesetze zusammen und stellt alle Schüler auf den Standpunkt, von welchem sie das Ganze übersehen. Nachdem die Schüler über jede Dreiecksseite ein Quadrat construirt und obige Lothe durch die Quadrate bis zu den Gegenseiten verlängert haben, erkennen sie jene sechs Rechtecke geometrisch; der dreizehnte überträgt die zwei ersten gleichen Werthe auf das eine; der vierzehnte auf das zweite und der fünfzehnte auf das dritte Rechteckpaar, folgert jedesmal aus der Gleichheit der arithmetischen Werthe die ihnen entsprechenden Rechtecke und überzeugt sich durch die Anschauung, welche er noch evidenter machen kann, wenn er jedes Rechteck in ein ihm gleiches Quadrat verwandelt und stets dieselbe Linie erhält. Zum Beweise dieser Gleich-

heiten auf rein geometrischem Wege zieht der sechszehnte für das erste Rechteckpaar durch Rechteck und Hauptdreieck die zwei Hülfslinien, um zwei Dreiecke zu erhalten, welche wegen Gleichheit von zwei Seiten (als jedesmaligen Seiten desselben Quadrates) und der (aus rechten und demselben Dreieckswinkel gebildeten stumpfen,) von ihnen eingeschlossenen Winkel gleich (congruent) sind: zeigt der siebenzehnte, daß jedes Dreieck mit seinem Rechtecke eine Linie gemein hat, welche daher als Grundlinie betrachtet wird, und mittelbar gleiche Höhe hat, also die Hälfte dieses ist und folgert der achtzehnte, daß die halben, also auch die ganzen Rechtecke gleich sind; eben so entwickeln der neunzehnte bis einundzwanzigste und der zweiundzwanzigste bis vierundzwanzigste die zwei anderen Gleichheiten und beziehen sie jedesmal auf obige arithmetische Entwickelungen und auf die Verwandlungen der Rechtecke in Quadrate: der fünfundzwanzigste versinnlicht das Uebergehen des spitzwinkeligen Dreieckes in ein rechtwinkeliges, zweier Lothe in die Katheten, das Verschwinden der Rechtecke am rechten Winkel und das Uebergehen der zwei anderen Rechtecke in die Quadrate der Katheten und gelangt zum Beweise für den pythagoräischen Satz; der sechsundzwanzigste entwirft die Zeichnung für das stumpfwinkelige Dreieck und gelangt zu dem Satze, daß in ihm das Quadrat der größten Seite gleich ist den Quadraten der beiden anderen Seiten nebst dem doppelten Rechtecke aus einer Seite in das entsprechende Segment; der siebenundzwanzigste entwickelt für das spitzwinkelige Dreieck das Gesetz für die Größe des Quadrates einer Seite mittelst der Gleichheit obiger Rechteckpaare und des Bestehens jedes Quadrates einer Dreiecksseite und noch vier bis sechs Schüler wenden speciell ihre Kräfte und Kenntnisse an diesem Satze an und der letzte spricht denselben für jedes spitzwinkelige Dreieck aus. Ein anderer wiederholt alle in dem bisher bezeichneten Ideengange genommenen Gesetze und der Lehrer unterläßt nicht, auf das Gemeinsame und Verschiedene hinzudeuten.

Mögen diese Belege, eine fruchtbringende Methode für den geometrischen Unterricht in höheren technischen oder Gelehrtenschulen zu empfehlen und den Vorwürfen, welche man sowohl jenem Unterrichte als dem mathematischen Studium in genannten, besonders Gelehrtenschulen von vielen Seiten macht, indem man die Schuld den Lehrern selbst und der verkehrten Methode derselben zuschreibt, mit Entschiedenheit und Erfolg zu begegnen, hinreichen und als solche Winke und Gesichtspunkte angesehen werden, welche bloß im Interesse der Sache und zur Förderung des geometrischen Unterrichtes gegeben sind und der Aufmerksamkeit sachkundiger, und für die Beförderung des Erziehungs- und Bildungswesens sich interessirender Leser empfohlen sein.

Viele werden vielleicht sagen, die letzteren Darlegungen über das Innere der mathematischen Methode, über das Beziehen zu den Schülern und das Entwickeln der Wahrheiten unter steter Thätigkeit und Aufmerksamkeit der Schüler, um diese in den

Stand zu ſetzen, durch eigene Kräfte des Stoffes ſich zu bemächtigen und gleichſam ſelbſt ein wiſſenſchaftliches Syſtem ſich aufzubauen, betreffen und bethätigen die bekannte heuriſtiſche Methode. Ich ſage dieſes auch, wünſche aber, alle Lehrer der Mathematik mögen dieſelben in Bezug auf die Entwickelungen des äußeren Charakters der obigen Methode, der Anordnungen des Stoffes und der Bearbeitung der Lehrbücher prüfen und daraus entnehmen, ob dieſelbe in dem bezeichneten Sinne und mit demſelben Erfolge beobachtet werden kann, wenn nicht jene äußeren Beziehungen befolgt und die in beiden Theilen zum vorherrſchenden Maßſtabe dienenden pädagogiſchen Geſichtspunkte möglichſt vorſichtig und durchgreifend berückſichtigt werden.

Aſchaffenburg.

Reuter.

2.

Ueber die Behandlung der Antiquitäten auf Gymnasien.

Daß es zweckmäßig, ja nothwendig sey, die griechischen und römischen Antiquitäten als besonderen Unterrichtsgegenstand in den Lehrplan der oberen Gymnasialklassen aufzunehmen, darüber werden sich wohl heut zu Tage die Stimmen schon so vereinigt haben, daß es nicht nöthig ist, die Behauptung erst zu beweisen. Ueber den Umfang, den man dieser Disciplin zu geben habe, mögen eher die Ansichten noch verschieden seyn. Gewöhnlich beschränkt man denselben auf das Staats- und Privatleben der Alten. Diese Beschränkung mag zwar, wissenschaftlich betrachtet, ihren guten Grund haben, sofern die übrigen Seiten des Lebens der Alten, welche einzelne Zweige des großen Ganzen die Alterthumswissenschaft bilden, wie die Mythologie, die Archäologie, die Geschichte der Literatur, jede ein so bestimmt abgeschlossenes Gebiet haben, daß sie wohl ansprechen dürfen, als besondere Disciplinen behandelt zu werden. Man kann auch, in Beziehung auf unsere Disciplin als Unterrichtsgegenstand an den Gymnasien, sich darauf berufen, die derselben gewöhnlich zugemessene Zeit erlaube eine Erweiterung der Grenzen nicht. Allein im Gymnasialunterrichte muß überhaupt, seiner Natur nach, von den strengen wissenschaftlichen Forderungen immer wieder nachgelassen werden. Es ist unmöglich, daß das Gymnasium neben den Antiquitäten auch noch Mythologie, Archäologie, Literatur-Geschichte zu besonderen Lehrfächern mache; also ist es doch besser, man zieht von diesen Disciplinen so vieles in den Kreis der Antiquitäten herein, als unsere Schüler zum Verständniß der Klassiker und des Alterthums von den-

ſelben zu wiſſen nöthig haben — beſſer, als daß man ſie über dieſe wichtigen Seiten des Alterthums ganz in Unwiſſenheit läßt, oder daß ſie nur gelegenheitlich Einzelnheiten davon erfahren, mit denen ſie nichts anzufangen wiſſen. Und wenn dann nur den Antiquitäten die Zeit nicht zu ſparſam zugemeſſen, wenn für griechiſche und römiſche Antiquitäten je ein ganzes Jahr mit zwei wöchentlichen Stunden beſtimmt wird: ſo fällt auch der andere Grund für jene Beſchränkung der Antiquitäten weg. Staats- und Privatleben müſſen freilich in dieſer Disciplin immer die Hauptſache bleiben. Die Mythologie als eigene Wiſſenſchaft können wir nicht mit aufnehmen, theils weil dadurch der Stoff zu gewaltig anwachſen würde, theils weil in derſelben bis jetzt noch zu viel Unſicheres iſt, als daß wir damit ſchon unſere Schüler könnten belaſten wollen; aber ſo weit müſſen wir die Religion der Alten in die Antiquitäten mit einſchließen, als ſie in ihrer Erſcheinung als Cultus einen weſentlichen Beſtandtheil des Lebens jener Völker bildet, und dieſes ohne ſie nicht ganz erſchöpfend begriffen werden kann. Die Archäologie ſoll in den Antiquitäten auch nicht fehlen, ſo weit ſie für die Zwecke des Gymnaſialunterrichts Bedürfniß iſt, und den Sinn für die äſthetiſchen und kunſtgeſchichtlichen Studien auf der Univerſität aufſchließen kann. Endlich erweitert ein Ueberblick über die Literatur den im Ganzen engen Kreis der wirklichen Lektüre in den Klaſſikern auf den Gymnaſien.

Ein Hauptpunkt in dieſer Frage ſcheint mir aber die Behandlung des Stoffes zu ſeyn. Ueberall wohl werden die Antiquitäten bisher ſo betrieben worden ſeyn, daß die Schüler dabei entweder ein Handbuch in Händen haben, und der Lehrer die erläuternden Ausführungen zu demſelben den Schülern diktirt, oder daß der Lehrer Alles aus eigenen Heften diktirt. Wo ein Lehrbuch iſt, kann das Diktiren allerdings beſchränkt werden. Dagegen haben ſolche Lehrbücher überhaupt Bedenken anderer Art gegen ſich. Wo kein Lehrbuch eingeführt iſt, muß mehr diktirt werden, und durch dieſes Diktiren geht viel Zeit verloren, die Schüler müſſen während der Lektion auf das Schreiben ſelbſt faſt alle Aufmerkſamkeit verwenden, und ob ſie das Geſchriebene zu Hauſe ſorgfältig repetiren, iſt häufig mehr als zweifelhaft. Ich geſtehe, daß ich überhaupt auf das Diktiren oder Nachſchreiben in den Gymnaſien nicht viel halte. Wo es der Lehr-

gegenstand nicht unumgänglich verlangt, sollte es ganz beseitigt werden. Aber läßt es sich nun bei den Antiquitäten durch irgend etwas Anderes entbehrlich machen? Ich meine ja, und meinen darauf bezüglichen Vorschlag will ich kurz angeben.

Der Vorschlag geht auf eine Zusammenstellung des wesentlichen Stoffs der Antiquitäten aus den Quellen selbst. Ich denke mir ein Buch, in welchem den Hauptkörper diese Quellenstellen bildeten, und zwar wo möglich größere zusammenhängende Stellen aus den alten Schriftstellern, in welchen die betreffenden Punkte dargestellt sind. Neben diesen ginge nur ein sparsamer Text her, theils zur Erhaltung des Zusammenhangs unter den einzelnen Theilen der Disciplin, theils zur Ergänzung, wo der Stoff so sehr in einzelne Stellen bei den Schriftstellern zersplittert liegt, daß die Zusammenstellung hier allzu musivisch würde. Außer dem Texte würden wohl auch da und dort noch Anmerkungen nothwendig seyn, namentlich wo die Richtigkeit und Zuverläßigkeit der Relation des Schriftstellers im Zweifel ist. Auf einem andern Gebiete hat schon vor längerer Zeit Gieseler bekanntlich diesen Weg versucht, und damit sich den Dank aller Theologen erworben. Im Gebiet des Alterthums selbst haben Ritter und Preller die Geschichte der alten Philosophie so behandelt. Der Vortheil wäre bei unserer Disciplin ein mehrfacher. Einmal wäre damit den Schülern die urkundliche Darstellung aus den Quellen selbst in die Hände gegeben. Der frische Eindruck der Quellen läßt sich in keiner abgeleiteten Darstellung erreichen. Wo aber, wie schon angedeutet, diese Quellen selbst einer kritischen Berichtigung bedürfen, hat ja der Lehrer im Unterrichte selbst noch Spielraum genug. Sodann würde dadurch eine umfassendere Lektüre in den alten Schriftstellern erreicht. Es ist ja die allgemeine Klage heut zu Tage, daß die Klassiker in den Gymnasien den Realien zu viel Raum und Zeit haben abtreten müssen. Die Realien haben sich nun schon in unseren Anstalten festgesetzt; wir werden sie nicht mehr vertreiben können, und — wenn nur anders ihre Ansprüche noch ermäßigt werden, auch nicht wollen. Aber zu bedauern bleibt immerhin, daß unsere Schüler heut zu Tage viel weniger mehr in den Klassikern lesen, als früher. Nicht allein ihre Fertigkeit in den alten Sprachen nimmt damit ab, sondern auch, in Folge davon, nothwendig ihre Freude und Lust an

den alten Schriftstellern. Wäre es unter diesen Umständen nicht doppelt erwünscht, wenn durch die Ausführung dieses Vorschlages zugleich zwei weitere Stunden wöchentlich für die Lektüre in den Klassikern gewonnen würden? und zwar so, daß dadurch zwei Zwecke zugleich erreicht würden, der sprachliche und der sächliche, Förderung in den alten Sprachen und in der Bekanntschaft mit den Klassikern und Einführung in das Gesammtleben der Alten nach zusammenfassenden Gesichtspunkten. Daß endlich bei dieser Behandlung das Diktiren ganz überflüssig gemacht würde, darf wohl auch als empfehlend für dieselbe herausgehoben werden.

Ein Umstand kann freilich der Sache möglicherweise im Wege stehen: die Frage nemlich, ob für alle Theile und Punkte der Antiquitäten sich einigermaßen zusammenhängende Quellenstellen aufbringen ließen. Denn allzu atomistisch dürfte das Buch doch nicht zusammengesetzt seyn, wenn es zur Lektüre der Schüler bestimmt seyn soll. Bei allgemeinen Fragen z. B. über die Ansichten der Alten vom Staate, oder bei größeren Knoten in der staatlichen Entwicklung, z. B. bei den Gesetzgebungen eines Lykurg, Solon, Servius Tullius, hätte die Sache keine Noth. Schwieriger aber scheint es mir schon bei einzelnen Zweigen des Staats, z. B. bei dem Gerichtswesen, den Finanzen. Und was das Privatleben betrifft, so ist allerdings zu besorgen, daß einzelne Punkte kaum auf diese Weise aus den Quellen dargestellt werden könnten. Doch wäre es die Sache eines Versuchs. Ließe der Vorschlag sich nur bei den Hauptpunkten gut ausführen, so würde man im Uebrigen gerne genügsam seyn, und den Text ergänzend und unterstützend eintreten lassen.

Diese Zeilen sollen keinen anderen Zweck haben, als den Vorschlag, mit welchem ich mich schon seit einiger Zeit trage, zu dessen auch nur theilweiser Ausführung ich aber bis jetzt keine Zeit gefunden habe, meinen Collegen zur Beurtheilung vorzulegen. Vielleicht, wenn er Beifall findet, gewinnt er sich geschicktere Hände, welche dadurch zur Förderung unserer Gymnasialbildung auch in diesem Zweige beitragen.

Heilbronn.

Märklin.

3.

Ueber die Einheit der Lehrbücher zunächst in Gelehrten- und Real-Schulen.

Die organisirende Tendenz unsrer Zeit hat auch die Frage hervorgerufen,

ob es nicht zweckmäßig wäre, wenn in allen parallelen Anstalten eines Landes dem Unterricht in den verschiedenen Fächern dieselben Lehrbücher zu Grunde gelegt würden?

und es dürfte daher angemessen seyn, diese Frage näher zu beleuchten, so daß die verschiedenen Gründe für und wider genauer erwogen und auf diesem Wege eine begründete Beantwortung herbeigeführt würde.

Um etwas weiter auszuholen, dürfen wir es gewiß als einen Vorzug namentlich der deutschen Staaten ansehen, daß die Schule überhaupt als organischer Theil des Staates angesehen und behandelt, und nicht, wie in den nordamerikanischen Freistaaten, der Privatunternehmung überlassen wird; denn nur auf diesem Wege ist es möglich, die tauglichen Kräfte aufzufinden und am passenden Orte zu verwenden, und andrerseits die einzelnen Anstalten in den Zusammenhang zu bringen, bei welchem allein ein geordneter Fortschritt möglich ist. Auf diesem Wege wird nun zuerst im Allgemeinen die Aufgabe gelöst, sich zum Bewußtseyn zu bringen, welche Leistungen von den verschiedenen Anstalten gefordert werden sollen, oder die Fächer zu bestimmen, in welchen Unterricht ertheilt werden soll. Ist aber dies einmal zugegeben, und der Thatbestand ist es jedenfalls, so kann auch die Sorge für die Lehrmittel der organisirenden Kraft nicht entzogen werden. Bis jetzt nun wurde diese Sorge auf die Art aus-

geübt, daß den einzelnen Anstalten Freiheit in der Auswahl der Lehrmittel, insbesondere der Lehrbücher gelassen, und die Auswahl selber nur durch nachgehende Genehmigung beaufsichtigt wurde. Je mehr aber das Bedürfniß erkannt wurde, durch Einheit des Lehrplans, gegründet auf die Forderungen, die an jede Altersklasse gestellt werden müssen, Einheit in den Unterricht nicht blos der verschiedenen Klassen einer und derselben Anstalt, sondern auch der parallelen Anstalten zu bringen, desto näher lag es, die Ausführung der Einheit durch Einheit der Lehrmittel abzuschließen. Somit erscheint eine bejahende Antwort auf die gestellte Frage die nothwendige Consequenz aus allgemein anerkannten Prämissen. Diese Entscheidung wird sodann noch durch ein zwar untergeordnetes, aber immerhin Rücksicht verdienendes Interesse unterstützt, nämlich durch den Geldpunkt. Schon seit längerer Zeit hört man, auch in öffentlichen Blättern, die Klage der Betheiligten, daß durch den häufigen Wechsel der Lehrbücher die Kasse der Eltern auf eine empfindliche Weise in Anspruch genommen werde, sofern nicht blos jüngere Schüler die Bücher der älteren nicht mehr benützen können, sondern auch denselben Schülern in denselben Fächern die Anschaffung verschiedener Bücher zugemuthet werde. Ohnediß sei dies der Fall bei der Uebersiedelung der Schüler von einer Anstalt in eine andere. Wäre die Einheit der Lehrbücher in allen Anstalten eines Landes eingeführt, so wäre zu hoffen, daß die Behörde nur gediegene Arbeiten zuließe und ein häufiger Wechsel dadurch von selbst wegfiele. Namentlich könnte dadurch der eigennützigen Speculation mancher Lehrer eine Schranke gesetzt werden, die durch die Zusage der Einführung in ihren Klassen auch für mittelmäßige Arbeit leicht einen Verleger bekommen, und durch Besorgung verschiedener Auflagen die Unternehmung noch gewinnreicher zu machen wissen. Diese beiden Interessen also, das methodische und das finanzielle legen ein bedeutendes Gewicht in die Waagschale. Dennoch stehen diesen Gründen andere gegenüber, welche einen andern Ausschlag geben: oder vielmehr läßt sich die Unhaltbarkeit eben dieser Gründe nachweisen.

Wir sind ausgegangen von dem Verhältniß der Schule zum Staat, und eben dieses gibt auch wieder einen Anhaltspunkt für die Widerlegung des Bisherigen. Die in Frage gestellte Einheit nemlich leidet an einem ähnlichen Mangel, wie die in manchen andern Gebieten

des Staatslebens angestrebte strenge Einheit der Formen, oder, um wissenschaftliche Terminologie anzuwenden, die Individualität muß in der organischen Allgemeinheit als aufgehobenes, aber nicht als absorbirtes, sondern lebendiges Moment enthalten seyn; doch drücken wir uns praktischer aus.

Man schreibt und spricht gegenwärtig so viel über Methode; und wenn es auch ebenso viele Methoden gibt, als Individuen, so läßt sich doch jedesmal nach Zeit oder Raum getrennt, die weitere Verbreitung einer und derselben Methode in der Geschichte der Pädagogik nachweisen. So kann man unsere Zeit gewiß mit Recht die der rationellen Methode benennen, obgleich diese Benennung durch den Mißbrauch schon etwas in Verruf gekommen ist. So wird man auch bemerken können, daß die leitenden Behörden, wenn einmal eine solche Methode eine Macht geworden ist, dieselbe billigt, beschützt und befördert. Darum ist es aber noch keiner vernünftigen deutschen Behörde (in Frankreich geschieht dies allerdings) eingefallen, für jedes Fach bestimmte Formen vorzuschreiben, in die jeder Lehrer mit strengem Gehorsam seinen Unterricht gießen müßte. Namentlich bei solchen Methoden, die sehr speciell ins Einzelne der Behandlung eingehen, wie z. B. bei der Ruthard'schen wird sehr vorsichtig und liberal zu Werke gegangen, in der richtigen Ueberzeugung, daß sonst dem Lehrer ein seine ganze Unterrichtsthätigkeit beengender, oft beinahe lähmender Zwang angethan würde. Ein ähnlicher Zwang aber wäre es offenbar, wenn man eine Einheit der Lehrbücher durch alle Fächer hindurch einführen wollte. Entweder nemlich wird durch das Lehrbuch die Methode vorgeschrieben; oder wenn dieses nicht geschehen soll, wenn man vielmehr dem **granum salis** seine Geltung läßt, so fällt eben damit der Grund, aus welchem Einheit verlangt wird; und warum deßwegen nicht lieber dem Lehrer das Lehrbuch lassen, das ihm besonders zusagt, wenn es nur ein gutes ist. Maaslose Willkür in der Auswahl und im Wechsel wird natürlich auch so nicht geduldet werden. Was ferner die mit der Uebersiedelung von einer Anstalt in die andere verbundenen Unannehmlichkeiten betrifft, so wäre dieser Grund kaum erwähnenswerth, denn jeder Umzug hat sein Unangenehmes, wenn er nicht an einen allerdings noch häufig bestehenden größeren Uebelstand mahnte, der mit dem Organismus des Schul-

wesens überhaupt zusammenhängt. Die verschiedenen Lehranstalten eines Landes nämlich sind zu verschiedenen Zeiten und unter verschiedenen Verhältnissen und in verschiedener Gestalt und Ausdehnung gegründet worden. Dieser Umstand ist es, der dem organischen Zusammenhang derselben am meisten im Wege steht; und dessen Beseitigung nur allmählig gehofft und erwartet werden kann. Das Nächste, was in dieser Richtung etwa geschehen könnte, wäre, die Forderungen, welche an jede Altersklasse gemacht werden, genauer zu bestimmen, und auf Befriedigung derselben zu dringen. Würde sich irgendwo die Unmöglichkeit herausstellen, dies zu erfüllen, so würde damit die Anstalt in ihrer gegenwärtigen Gestalt, oder auch ganz fallen. So viel über eine Sache, die in wesentlichem Zusammenhang mit unsrer Frage steht. Ist nun also nachgewiesen, daß durch die Einheit der Lehrbücher blos eine in mancher Hinsicht lästige Uniformität erreicht würde, so ist der Hauptgrund schon bedeutend geschwächt, doch ließe sich durch Accomodation von Seiten des Lehrers manches Unebene eben machen. Aber die Uniformität hat gewöhnlich noch etwas Schlimmeres in ihrem Gefolge, nemlich die Stabilität. Ohne irgend ein Mißtrauen in die Behörde zu setzen, als ob sie dem Fortschritt überhaupt nicht hold wäre (dies kann auf dem Gebiete des Unterrichts gewiß am wenigsten behauptet werden), kann man doch mit Recht sagen, daß man sich zu einer Aenderung, die alle Anstalten eines Landes trifft, nur schwer entschließt, und nur dann, wenn sie unabweisliche Forderung der Zeitbildung ist. Allein der Fortschritt hat ja eben den Charakter, daß er nur selten Sprünge macht, oder radicale Aenderungen hervorbringt; sondern immer an das Bestehende anknüpft und diesem von innen heraus allmählig eine andere Gestalt gibt. Diesen einzelnen Schritten nun kann man viel leichter folgen, wenn man durch keine Uniformität gebunden ist. Z. B. es ist ein neues Lehrbuch erschienen; ein Lehrer hat gerade, äußerer Verhältnisse wegen geschickte Gelegenheit, dasselbe einzuführen, nachdem er die Zweckmäßigkeit erkannt hat; bald aber erprobt sich das neue Werk, als ein so gutes, daß auch dieser oder jener seiner Collegen von andern Anstalten geneigt wird, zu passender Zeit, etwa bei einer Promotion, dasselbe einzuführen. So wird dieses Buch unvermerkt Boden gewinnen, während man, wo es sich um allgemeine Abschaffung und Ein-

führung handelt, wenn die Gründe nicht sehr dringend sind, den Eclat fürchtet. Weiter aber würde die Sache auch auf die literarische Thätigkeit einen sehr nachtheiligen, den lebendigen Fortschritt der Wissenschaft hemmenden, Einfluß üben. Zwar werden wir gegenwärtig mit neuen Lehrbüchern wahrhaft überschwemmt; doch ist eben dadurch die Auswahl um so reicher; und das Gediegene ist jedesmal bald herausgefunden. Würde aber die Uniformität eingeführt, so würde einestheils auch der tüchtige Schriftsteller sich sehr besinnen, ein neues Werk herauszugeben, noch mehr aber der Buchhändler ein selbst tüchtiges Werk in Verlag zu nehmen; und das wird man doch im Ernste nicht behaupten wollen, daß doch das Ausland, wo solche Uniformität nicht stattfindet, immerhin offen stände; denn nach dem Princip müßte man am Ende dieselbe auf ganz Deutschland ausgedehnt wünschen. Bei so überwiegenden Gründen gegen die Sache, welche die Zweckmäßigkeit aus pädagogischen Rücksichten bekämpfen, sollte der Grund des Geldpunkts gar nicht mehr gehört werden. Denn es handelt sich hier nicht um die Volksschule, deren Besuch jedem Kinde möglichst erleichtert werden muß, sondern um Gelehrten- und Real-Schulen, die eine höhere Bildung geben sollen und darum auch größere Opfer verlangen dürfen. Allerdings sollen dieselben nicht an die Geldaristokratie sich anlehnen; aber wenn je die Kosten das Vermögen eines Kindes von vielversprechender Fähigkeit übersteigen sollten, so ist es an der Zeit, durch Stiftungen, milde Beiträge u. dgl. nachzuhelfen. Es ist, wenn man die Vermögensklasse der Eltern, deren Kinder die genannten Anstalten besuchen, im Durchschnitt in's Auge faßt, wahrhaft lächerlich, viel Aufhebens zu machen von den paar Gulden, welche die dem Wechsel unterworfenen Schulbücher kosten. Die theureren, wie Lexica, halten ohnedies ein oder mehrere Individuen aus. Auch ist ja, wie gesagt, einem maaslosen Wechsel, auch ohne Uniformität, noch keineswegs die Thüre geöffnet; vielmehr steht die Einführung der Lehrbücher auch so unter der Aufsicht der Oberbehörde. Endlich aber ist es noch eine große Frage, ob nicht die Monopolisirung der Bücher, die alle Concurrenz, namentlich auch hinsichtlich des Preises und der äußern Ausstattung ausschließt, den Zweck der Wohlfeilheit nicht eher verfehlt, auch würden die auf diese Weise von Zeit zu Zeit nothwendig werdenden neuen und

hoffentlich auch verbesserten Auflagen manche Uebelstände mit sich führen.

Wir haben versucht, im Allgemeinen die gestellte Frage dahin zu beantworten, daß die Einführung einer und derselben Lehrbücher in allen Anstalten eines Landes sich mit der richtigen organischen Einheit derselben, die sich auf den Fortschritt gründet, nicht vertrage; dasselbe soll nun noch deutlicher nachgewiesen werden mit Rücksicht auf die einzelnen Lehrfächer.

1) Lesebücher, Chrestomathien u. s. w.

In diesem Fache kann gewiß am wenigsten behauptet werden, daß eine Gleichförmigkeit von wesentlichem Einfluß auf die organische Einheit der verschiedenen Anstalten sey. Zwar können die Lesebücher sich ziemlich unterscheiden in Beziehung auf die zweckmäßige Auswahl und Anordnung des Stoffes; aber so lange dieser ein klassischer bleibt, wird auch der Hauptzweck, nemlich die formelle Bekanntschaft mit der Sprache mitzutheilen, erreicht werden können. Man sieht also hier keinen Grund für die Einheit ein, wohl aber solche, die sehr dagegen sprechen. Wenn in Württemberg in der neuesten Zeit bei dem sog. Landexamen, wenigstens im Lateinischen, ein vorher unbekannter Stoff gewählt wird, so ging diese Aenderung gewiß aus der Ueberzeugung hervor, einmal, daß sich beim Gebrauch der Chrestomathie kein rechtes Urtheil über die Kenntnisse der Candidaten bilden lasse, und dann, was unmittelbar damit zusammenhängt, daß eben diese Kenntnisse wegen ihrer Beschränkung auf einen gewissen Stoff nicht umfassend und selbstständig genug werden. Würde aber auch abgesehen von einer bestimmten Prüfung dasselbe Lesebuch überall eingeführt, so erhielte der einmal ausgewählte Stoff eine Art symbolischer Auctorität, die dem Unterricht in der Sprache überhaupt nur hinderlich wäre. Endlich ist mit Rücksicht auf die Lehrer von Zeit zu Zeit ein Wechsel zu wünschen, denn welcher Lehrer sollte nicht maßleidig werden, wenn er jahrelang immer einen und denselben Stoff wiederkäuen muß.

2) Lexica, Grammatiken.

Von den Wörterbüchern versteht sich's ohnedies, daß eine Einheit unnöthig ist, und hier ist vor Allem wegen der Wohlfeilheit eine Concurrenz offen zu lassen. Bei den Grammatiken scheint es eher,

als ob durch die Einheit einer gewissen Sprachverwirrung entgegengearbeitet werden könnte. Allein bei todten, wie bei lebenden Sprachen, ist es immer ein keckes Unterfangen, durch Machtsprüche einer Academie wenigstens auf längere Zeit dem Fortschritt zu wehren. Im Uebrigen tritt bei Grammatiken derselbe Fall ein, wie bei Wörterbüchern, daß es sogar kein Uebelstand ist, wenn Schüler einer und derselben Anstalt verschiedene Grammatiken besitzen, vorausgesetzt, daß sie gut sind. Ueberhaupt ist für das betreffende Alter der Lehrer die Hauptgrammatik; ohne seine Nachhilfe und Erläuterung werden sich die Schüler in keiner Grammatik zurechtfinden, und es macht sich also auch hier in der Auswahl des Lehrbuchs die individuelle Ansicht geltend.

3) Die sogenannten Realien.

Bei diesen Fächern fragt es sich vor Allem, ob ein Lehrbuch überhaupt für die Hand des Schülers nöthig ist, was wieder dem Urtheil und der Eigenthümlichkeit des Lehrers anheimfällt. Ein Lehrer z. B., der durch seinen besondern Bildungsgang mit einem Fache sehr vertraut ist, kann oft ohne Lehrbuch seinen sichern Weg ungehinderter verfolgen. Namentlich aber sind diese Fächer, d. h. die den Unterricht in denselben bedingenden Wissenschaften in so entschiedenem Fluße und Fortschritte begriffen, daß sich eine mit der Uniformität nothwendig verbundene Stabilität bald sehr empfindlich fühlbar machen würde; und endlich sollte gerade auf diesem Gebiete die literarische Concurrenz am wenigsten beschränkt werden.

Wenn nun im Bisherigen gegen die strenge Einheit überwiegende Gründe sich ergaben, keineswegs aber der Willkühr das Wort geredet wurde, so ergibt sich von selbst die Aufgabe für alle Betheiligten, auf eine höhere lebendige, wahrhaft organische, Einheit auch in diesem Punkte hinzuwirken; und es ist darum zu wünschen, daß dieser Gegenstand fortwährend theils der literarischen Thätigkeit, theils der mündlichen Verhandlung von Seiten der Lehrervereine eine wichtige Angelegenheit seyn möchte.

Anm. — Meinen verehrten Collegen an den Lyceen und Realanstalten von Tübingen und Reutlingen gegenüber bin ich die Erklärung schuldig, daß das Material zu vorstehender Abhandlung das Resultat gemeinsamer Besprechung ist, und meine Aufgabe blos darin bestand, das Gegebene zu ordnen und ausführlicher darzustellen.

Kapff.

4.

Wie soll ein deutsches Schullesebuch nicht beschaffen sein?

Ein Beitrag zur Beantwortung dieser Frage.

Ein Schullesebuch halten wir für ein sehr wünschenswerthes, ja für ein nothwendiges Hülfsmittel beim deutschen Sprachunterricht, obgleich ein solches eine besondere Sprachlehre nicht entbehrlich machen kann, und weder der Lehrer der Mühe überhoben wird, weiteren Vorlesestoff zu sammeln, noch dem Schüler für das ausreichen mag, was er zu Hause zu seiner Belehrung und Erholung lesen soll.

Bei der großen Schwierigkeit, ein allen Erfordernissen entsprechendes Buch dieser Art zu finden, wird man kaum die Forderung obenan stellen dürfen, wie das Buch beschaffen sein müsse; vielmehr dürfte es zur Würdigung der vorhandenen Bücher zweckdienlicher oder wenigstens leichter sein, sich vorerst darüber auszusprechen und zu vereinigen, wie ein Schullesebuch nicht beschaffen sein dürfe.

Indem wir versuchen, einen Beitrag zu diesem verneinenden Maßstabe zu liefern, bemerken wir, daß nachstehende Forderungen die Gesammtforderung, die man an ein Lesebuch machen kann, keineswegs erschöpfen, und auch nicht erschöpfen wollen.

1) Die Lesestücke dürfen ihrem Inhalte nach für die Schüler in keiner Hinsicht unpassend oder Anstoß erregend sein.

2) Keines derselben darf einen so geringen Gehalt haben, daß es nicht werth ist, im Gedächtnisse und im Herzen aufbewahrt zu werden. (Wir meinen hierbei nicht, als ob Alles, das ganze Buch, auswendig gelernt werden solle; wenn auch nur ein Theil des Stoffes wörtlich gelernt wird, so sollte der übrige anziehend und würdig

ſein, recht oft wiedergeleſen, nacherzählt, nachgeahmt, zerlegt ꝛc. zu werden.) Hieraus ergibt ſich, daß

3) auch keine Stücke, die ſich ihrem Umfange und ihrer Form nach weder zum Nacherzählen, noch zum Auswendiglernen eignen, hier eine Stelle finden.

4) Die Stücke dürfen nicht ungeordnet und in gar zu bunter Miſchung auf einander folgen.

5) Die Schreibart darf in keinem Stücke nachläſſig oder geſchmacklos oder ſonſt nicht nachahmungswerth ſein. (Muſter der Stilarten gehören für reifere Schüler. So viel auch z. B. Hebel's Werke Treffliches und Gemüthliches enthalten, und ſo ſehr zu wünſchen iſt, daß ſie geleſen werden, ſo finden wir darin doch nur weniges für unſer Schulbuch geeignet. Auch Mährchen, ſelbſt die von den Brüdern Grimm, haben theils ihres Stiles wegen, theils nach ihrem Inhalte darin keine paſſende Stelle. Sie gehören allerdings für die Jugend, in das trauliche Stübchen des Hauſes und an den Familientiſch; aber ſie ſind nicht für die Schule geſchrieben, um da geleſen, gelernt und nachgeahmt zu werden. Münchhauſen iſt nur dem Jüngling unſchädlich und mag wohl an einem langen Winterabend in ſeine Hände kommen; aber in dem Schulbuch ſollte er keinen Platz finden.)

Endlich darf das Leſebuch

6) nicht abweichen von derjenigen Schreibweiſe, an die ſich der Lehrer übereinſtimmend mit ſeinen Mitlehrern und mit der eingeführten Sprachlehre halten muß. (Denn ſo wenig es ſich dieſer erlauben darf, ſeine ihm eigenthümliche Orthographie den Schülern aufzuzwingen, ſo wenig darf es auch der Verfaſſer eines Schulbuches.)

Unter der großen Zahl von Leſebüchern, die wir hiernach geprüft und verglichen, hatten wir bis jetzt keines gefunden, das von den angedeuteten Mängeln frei und für unſere Latein- und Realſchüler ganz brauchbar erſchien. Um ſo mehr freuten wir uns, als wir kürzlich das deutſche Leſebuch für höhere Lehranſtalten, zunächſt für die untern und mittleren Klaſſen der Gymnaſien, mit Rückſicht auf die ſchriftlichen Arbeiten der Schüler. Von Heinrich Bone, Köln, 1844 kennen lernten. In vier Jahren hat es drei Auflagen erlebt. Was wir an dieſem

Buche auszusetzen haben, ist im Vergleich mit seinen Vorzügen und mit den Mängeln anderer sehr unbedeutend; z. B. möchten wir die vorangestellten Stücke und Uebungen erst später vorgenommen wissen, die kürzeren Erzählungen und die Prosastücke überhaupt in größerer Anzahl finden und die belehrende Einleitung abgesondert gedruckt haben. In einem der kleinen Bilder konnten uns nach unsern pädagogischen Ansichten die Schilderung der Kleidung eines Mädchens nicht gefallen. Uebrigens ist sonst durchaus eine pädagogische Rücksicht beobachtet, wie in keinem der vielen Lesebücher, die wir kennen. Daß Hr. Bone nach der Einrichtung der meisten Gymnasien unseres deutschen Vaterlandes nicht Anfänger von acht, sondern von zehn Jahren im Auge hatte, scheint uns kein Hinderniß zu sein, dieses Buch auch in unsern Anstalten gebrauchen zu können.

Ellwangen.

Mehrere Lehrer.

5.

Bemerkungen über die Konjugationsabtheilung der französischen Sprache.

Die aus der lateinischen Grammatik stammende Sitte, 4 Conjugationsparadigmen aufzustellen, hat sich zum Erstaunen lange gehalten, so wenig auch Grund dazu in der Natur der Sache liegt. Wenn man gleich einsehen mußte, daß jene Paradigmen des erforderlichen Hauptcharakters ermangeln, so hielt man sich doch an die 4 Endungen er, ir, oir, re; jedoch zertheilte man manchmal von der Endung ir an die Zeitwörter bald in 9, bald, wie Levizac in 10 Klassen. Wenn ich nun ebenfalls auch nicht nur 4 Konjugationsformen annehme, so ist dies nichts Neues, aber neu ist, so viel ich weiß, meine Art der Eintheilung; darum wage ich es, sie zur Prüfung mitzutheilen, Neuere, wie z. E. Borel, haben wohl — und Borel sagt es ausdrücklich — die gewöhnliche Eintheilung nur beibehalten, um die Schüler nicht zu verwirren; die Erfahrung aber hat mich gelehrt, daß keine Verwirrung zu befürchten ist, vielmehr, weil eine sachgemäße Eintheilung auch den Verstand beschäftigt, ein leichteres Fassen und Behalten bewirkt wird. Meine Ansicht ist folgende:

Ich kann nach reifem Bedenken nur 2 Paradigmen oder Musterformen finden, aus den Gründen, die ich nun anführen will. Wollte man nach bloßen Endsilben ordnen, so erhielte man wenigstens 11 Klassen; für die letzteren 9 aber kleine, für etliche gar winzige Häufchen, zudem bei denselben eine Formation, nach welcher manchmal nur der kleinste Theil der Abtheilung sich richtete. Eine Konjugationsnorm soll aber eine solche sein, von welcher wenigstens nur der kleinere Theil abweicht; und sie soll größere Wörterklassen in sich fassen. Beides ist, und ist allein bei den Endungen er und ir der Fall.

Dabei ſpricht für dieſe unverkennbar laut, daß nur die genannten Endungen franzöſiſche Bildungsendungen für Zeitwörter ſind; die erſte meiſtens aus Hauptwörtern, wie **alarmer, monter, poudrer, établer, endosser** etc. die zweite meiſt aus Beſchaffenheitswörtern, wie **rougir, noircir, blanchir, ennoblir, grandir, affaiblir** etc., neben welchen dann aus dem Latein übergetragene Wörter einhergehen. An dieſe 2 Klaſſen ſchließen ſich ihre Ausnahmen an; und dem Zug folgen beſondere Häufchen. Jene 2 Klaſſen gleichen 2 grammatiſchen Armeekorps, worin auch nationaliſirte Ausländer dienen; die beſondern Häufchen ſind Freikorps von Ausländern, die nichts franzöſiſches haben, als einigen Zuſchnitt der Montur.

Nun will ich meine Klaſſifikation in gedrängter Kürze angeben.

I. Die erſte Klaſſe enthält die Zeitwörter in **er**, welche die zahlreichſten ſind. Ihr Charakter iſt, daß nach Wegwerfung des **r** im **Infinitiv** zur Formation kein vermittelnder Buchſtabe eintritt, ſondern, wo nicht, wie im **Futur** und **Conditionnel**, durchgehends das **r** bleibt, die Bildungsendungen unmittelbar der Wurzel angefügt werden, und auch das **e** verdrängen.

Wohl eben wegen der Geſchmeidigkeit dieſer Formation, verbunden mit Präciſion und Klarheit, wodurch ſie dem Genius der franzöſiſchen Sprache ganz anpaßt, — hat dieſe Klaſſe auch nur 3 abweichende Wörter, und darunter nur 1 viel abweichendes; nämlich **aller, puer, envoyer.**

II. Die zweite Klaſſe enthält die Zeitwörter in **ir**. Der Charakter iſt, daß ſie das **i** des **Infinitif** überall beibehält, und die Bildungsendungen nur vermittelſt eines **s** annimmt, welches vor Selbſtlautern verdoppelt wird, und nur in der dritten Perſon dem, das **Futur** und **Présent** der erſten Klaſſe ausgenommen, faſt überall gebräuchlichen **t** Platz macht, und vor den normalen Endſilben **mes, tes, rent**, entweicht.

Dieſe Klaſſe hat viele abweichende Wörter, insgeſammt lateiniſchen Urſprungs.

Bénir iſt nur in Einer Form, **bénit** geweiht, — **haïr** ſehr wenig abweichend; **fuir** macht den Uebergang zu den unregelmäßigen Formen dadurch, daß es das zum Charakter gehörige **ss** herauswirft, **nous fuyons.**

Die eigentlich unregelmäßigen kommen alle darin überein, daß das Présent des Indicatif das charakteriſtiſche i nicht hat. Sie zerfallen

A. in ſolche, die nur im Présent abweichen, und zwar

a) ſo, daß ſie nur s ſtatt is haben, nämlich sentir, partir, sortir, mentir, dormir, servir, bouillir, faillir, (ſtatt je fals wird je faux).

b) daß ſie e haben; nämlich cueillir, saillir.

B. in ſolche, welche, wie im Présent, ſo auch im Participe passif, zum Theil auch im Futur abweichen, und nur noch im Prétérit défini regelmäßig ſind, und zwar ſo, daß ſie

a) im Présent s haben, aber

1) im Participe passif is, nämlich acquérir oder

2) in demſelben Participe u, nämlich vêtir.

b) dann, daß ſie im Présent e haben, im Participe passif ert, nämlich ouvrir, couvrir, offrir, souffrir.

C. in ſolche, wo auch noch das i im Prétérit défini verſchlungen wird; — daß es aber verſchlungen iſt, zeigt die ſonſt unerklärliche, beiſpielloſe Form insse, — das Participe passif iſt hier u. Die Wörter ſind tenir, venir.

D. in ſolche, wo nur noch das ir im Infinitiv als Merkmal bleibt, das Prét. déf. us, das Part pass. u oder unmittelbar aus dem Lateiniſchen rt hat. Die 2 Wörter ſind courir und mourir.

Das alte Wort gésir kann hier nicht eingereiht werden, denn was dazu gerechnet wird, glt, gisoit etc. kann nicht von gésir, hingegen, was auch das Dict. de Trévoux thut, regelmäßig von einem Worte giro abgeleitet werden.

Die geſchloſſenen Worthaufen in ihren ſpecifiſchen Formen.

A. Die Endung oir, wohl aus der Zeit ſtammend, wo noch keine bildende Hand an die Sprache gelegt wurde, und nur etwa ein Dutzend Wörter umfaſſend, welche bis auf Eines — seoir nämlich — den einfachen Charakter haben, daß ſie im Part. pass. u, und größtentheils auch im Prét. déf. us bilden, — — konnte zur dritten Konjugation nur darum erhoben werden, damit dieſe Endung

unter der Deputation des Ausschusses auch vertreten würde; denn nur zwei, aus dem lateinischen recipere und debere oder de habere im französischen Munde eingeschmelzte Wörter, nämlich recevoir und devoir nebst ihren Genossen haben außer dem Besagten normale Formen. Die hieher gehörigen Wörter sind: recevoir, devoir, voir, mouvoir, vouloir, pouvoir, savoir, valoir, cheoir, pleuvoir, falloir, seoir, — apparoir und comparoir sind fast nur im Infinitiv gebräuchlich.

Die Wörter boire und croire, wenn sie gleich zufällig aus dem Latein das e behalten haben, gehören nothwendig hieher.

B. Für die Endung re wollte man in der vierten Conjugation ein Paradigma geben. Dies erscheint weniger unpassend, da es doch Eine, wiewohl kleine, conforme Wörterklasse gibt, die nach den gewöhnlich gegebenen Repräsentanten sich richtet. Da jedoch fast alle Wörter in re in charakteristische Abtheilungen geschieden werden können, so muß dies wohl das Zweckmäßigste sein.

I. Die Wörter, welche vor der Endung re einen Mitlauter haben, die Endungen indre und aitre nebst oitre ausgenommen, sollen die erste Abtheilung bilden. Sie hat charakteristisch im Prét. déf. is, im Part. pass. u.

Die dahin gehörigen Wörter sind: vendre, rendre, tendre pendre, descendre, épandre, repondre, pondre, fondre, tondre, tordre mordre, rompre, battre, vaincre.

Abweichend sind: suivre, vivre, prendre, mettre, — sourdre ist fast nur im Infinitif gebräuchlich.

II. Eine kleine, aber merkwürdige Abtheilung bilden die Wörter auf indre, weil sie aus dem Lateinischen das Déf. mit einem Nasenlaut und is, und das Part. pass. in int erhielten.

Die Wörter sind: plaindre, craindre, contraindre, peindre, ceindre, feindre, teindre, éteindre, étreindre, restreindre, enfreindre, oindre, joindre.

III. Eine noch kleinere, aber genetisch auch merkwürdige Abtheilung entsteht durch die Wörter in aitre und oitre, welche aus dem lateinischen Ursprung die Formation mit ss, wie die zweite Conjugation, und, bis auf 1 Wort, aitre, das Pr. déf. in us, das Part. pass. in u haben.

Die Wörter sind: connaitre, paraitre, paitre, croitre, — naitre.

Die vierte und letzte Abtheilung begreift die Wörter, welche einen Selbſtlauter vor re, und zwar i oder ai haben. Dieſe haben faſt alle, nur etliche ausgenommen, das Charakteriſtiſche, daß die Mehrzahl des Présent im Indicatif, wahrſcheinlich von der lateiniſchen Wurzel ce, oder einem x oder s in der lateiniſchen Abbeugung, — ein s bekommt.

1) ire. Alle dieſe Zeitwörter haben im Prét. déf. wenigſtens is, im Part. pass. die meiſten it, etliche blos i. Nur Ein Wort weicht hievon ganz ab, lire, welches je lus und Part. p. lu bildet.

a) isis im Pr. déf. haben, conduire mit ſeinen Stammgenoſſen; construire, cuire, nuire, (nui); luire (lui) iſt ohne Pr. défini.

b) nur is im Pr. déf. haben: confire, suffire, — circoncire hat nur das abweichende Part. p. circoncis. Dire und redire weichen auch in der zweiten Perſon das Prés. im Indicatif ab; aber médire, dédire, prédire folgen der Norm; maudire geht ganz nach der zweiten Konjugation in ir.

Das s in der Mehrzahl haben nicht: rire und écrire; jenes hat i, dieſes it im Part. pass.

Defectiv ſind: frire und bruire; und, was vorkommt, hat jenes s auch nicht.

2) aire. Nur 5 Wörter und doch 2 Abtheilungen.

a) Die Eine Abtheilung hat das s; im Prét. déf. us, im Part. pass. u; nämlich taire und plaire.

b) Die andere hat nur in Einem Worte das s, im Pr. déf. is, oder es fehlt, Part. pass. ait; nämlich faire, traire mit ihren Compoſitionen; braire iſt defectiv. Das s hat nur faire, und zwar theilweiſe.

Nachzügler

ſind etliche Wörter, wo die lateiniſche Form ſo mit der franzöſiſchen im Konflikt iſt, daß keine Klaſſifikation angeht, ſolche ſind coudre, moudre, resoudre, absoudre, conclure oder conclurre, clore und clorre, courre für courir iſt nur im Infinitif gebräuchlich.

Nach dem Voranſtehenden machen die abweichenden Formen zuſammen kaum 100; alſo, die Zeitwörter zu 10,000 gerechnet,

kaum $^1/_{100}$ Theil der Summe aus. Die erſte Conjugation hat 3, die zweite 17, die beſonderen Klaſſen haben zuſammen 75, — alſo im Ganzen 95 — Wörter, welche von den 2 Hauptformen abweichen, und deren größter Theil dennoch wieder beſondern Normen folgt. Es dürfte hieraus erhellen, daß, wenn die irregulären Zeitwörter dem Schüler nicht alphabetiſch vorgelegt, ſondern die gleichen zu gleichen, die ähnlichen zu ähnlichen geordnet, vorgetragen werden, die Erlernung minder ſchwierig iſt, als mancher denken möchte.

Anmerkung. Ich nannte das gewöhnlich **Participe passé** genannte Mittelwort, **Participe passif**, weil es als Particip durchaus paſſiv gebraucht wird. Es nimmt ſich in den Grammatiken ſeltſam aus, **aimé** und **ayant aimé** als **Participe passé** neben einander geſtellt zu ſehen, da doch Niemand **se trompé** und **s'étant trompé** zuſammen ſtellt. Da aber dies Mittelwort in der activen Conjugation ſcheinbar activ gebraucht wird, freilich gleich wieder der paſſiven gegenüber, wo es offenbar paſſiv iſt; ſo muß man ſich veranlaßt finden, den Schein wegzunehmen. Und ſo ſtelle ich das franzöſiſche **Prèterit indéfini** gegenüber den lateiniſchen Ausdrücken: **habeo cognitum** für **cognovi**; **satis dictum habeo** für **dixi**; **habes instituta illa** für **instituisti**; wiewohl ich weit entfernt bin, zu wähnen, jene Ausdrücke ſeien ſynonym; — blos zur Erläuterung der Paſſivität des Mittelworts. Damit wird auch die befremdende Regel, die man nicht ſo ſchlechthin dem Eigenſinn der Sprache aufbürden darf, erklärt, die Regel meine ich, daß nach **avoir** das fragliche Mittelwort unverändert bleibt; denn **elle a aimé** heißt alsdann nicht: „ſie hat als eine geliebt habende", wo es wohl **aimée** heißen müßte, ſondern: ſie hat Etwas lieb gewordenes; das Objekt wird dann Appoſition zum Partizip. Weiter erklärt ſich, warum auf das vorangegangene directe Objekt Geſchlecht und Zahl bezogen wird; denn **il les a aimés** oder **aimées** heißt: er hat ſie als ihm lieb gewordene. Daſſelbe gilt von der reciprocirenden und reflexiven Form, wenn man **se**, wie in **s'évanouir**, **s'en aller**, als allgemeine Zurückweiſung auf das Subjekt, hier in der Bedeutung: durch ſich, auffaßt. So iſt: **elle s'est tuée** ſo viel, als: ſie iſt eine durch ſich Getödtete. Schwieriger wird die Sache, wenn **se** der Dativ iſt, und noch ein directes Objekt folgt, wie in **elle s'est donné la mort**. Mich dünkt aber, **donné** müſſe neutral ſtehen, und man könne ſich denken: ſie iſt in einer Lage, wo ihr durch ſie ſelbſt der Tod gegeben wurde; und das Subjekt Tod bliebe unwirkſam, wie in **il est survenu des suites fâcheuses**. Doch dem ſei, wie ihm wolle; dieſe Schwierigkeit, welche nur auf eine beſſere Löſung wartet, vermag nicht, die Paſſivität des Mittelworts umzuſtoßen. Die Neutralzeitwörter hindern nicht; man ſagt ja auch lateiniſch nicht nur **itur**, **pluitur**, ſondern ſogar: **gaudeo ventum** für **me venisse**. Das Mittelwort **été** muß nach meiner Anſicht unveränderlich ſein, weil es in: **elle a été**, ein neutrales Objekt, „Etwas gewordenes" anzeigt, welches keinen Objektsaccuſativ vor ſich haben kann. Es iſt aus dem lateiniſchen **status**, italieniſch **stato** entſtanden; und würde man gleich dem italieniſchen: **ella è stata**, was da und dort im **Patois** geſchieht, ſagen: **elle est été**, ſo würde auch **étée** geſchrieben werden.

Ueber den Gebrauch von de und par beim Passiv im Französischen.

Die wirkende Ursache beim Passiv auszudrücken, wird im Französischen gewöhnlich par, seltener de gebraucht. Es pflegt als Regel gegeben zu werden, daß de gebraucht werde, wenn von geistiger, par wenn von körplicher Thätigkeit die Rede ist; was aber wieder so modificirt wird, daß man jene geistige Thätigkeit auf die Empfindung reducirt, und die körperliche Thätigkeit als eine Handlung bestimmt, welche eine auffallende äußere Wirkung hervorbringe, und woran der bloße Verstand Theil nehme. Das Schwanken, die Unbestimmtheit springt in die Augen und wird daher auch von denen, welche die Regel geben, gewöhnlich anerkannt. Auch läßt sich eine untrügliche, auch für den Schüler leicht faßliche Regel nicht geben, indem keine grammatisch formelle Bedingung aufgestellt werden kann. Um so nöthiger aber dürfte es sein, von der Form der Erscheinung ab und auf den innern Grund der Sache zu sehen, um doch einen sichern Maßstab zu haben, wenn gleich seine Anlegung im Einzelnen Schwierigkeit behält. Meine Ansicht ist folgende:

Das deutsche Passiv weist geradezu auf eine wirkende Ursache hin, und diese wird mit von bezeichnet, mit durch hingegen das, vermitteltst dessen die Ursache in Wirkung kommt. So ist genau genommen ein Unterschied zwischen den Sätzen: Er ist von seinem oder durch seinen Bruder verrathen worden. Letzteres sagt nur, der Bruder habe irgendwie dazu verholfen. Aber auch im Deutschen wird jenes Zeichen des Mittels hie und da von der wirkenden Ursache gebraucht, so daß genannte 2 Sätze gleichbedeutend werden. Im Französischen drückt das Passiv einen bloßen Zustand aus, ohne auf die Ursache hinzuweisen, und es ist hier noch leichter, nicht zu unterscheiden, von wem aus de, oder vermittelst wessen par, etwas geschieht oder gethan wird. Im Französischen nun ist herrschender Gebrauch, die Vermittelung auszudrücken. Und ich glaube als Regel aufstellen zu dürfen: Wo nicht die Natur der Sache allen Begriff der Vermittelung ausschließt, da gebraucht das Französische beim Passiv par.

Näher bestimmt, und auch für den Schüler brauchbar: **De**, das Wort, welches sonst immer den Realgrund bezeichnet, steht auch beim Passiv im Französischen, wenn die Wirkung natürlicher Kräfte für sich, leiblicher und geistiger, und wenn die Wirkung übernatürlicher Kräfte der Gottheit ausgedrückt werden soll, weil im ersten Fall die schlichte Anschauung, im zweiten der Glaube den Gedanken ausschließt, daß die Ursache nur Mittelursache sei. Alle anderen Wirkungen erscheinen dem Französischen Genius als vermittelt durch die Kraft einer Intelligenz, eines Willens, eines unnennbaren Geschickes, welche als Realgründe in der Erscheinung der Ereignisse und Handlungen sich manifestiren. Daher steht hier immer **par**. Nur ist zu bemerken, daß ein Realgrund als durch seine inwohnende Kraft, durch sich selbst wirkend dargestellt werden kann.

Belege: Wie man sagt: **il est mort de la petite verole, de la fièvre**, so sagt man auch: **il a été attaqué de la fièvre, d'épilepsie; il fut frappé de la foudre, de la peste, de la lèpre. La terre fut illuminée de la glorie de cet ange. La langue enflamme tout le monde, étant elle même enflammée du feu de la géhenne. Il a été accablé de la misère, de la chute d'une muraille. Il est fatiqué, harassé du chemin.** Ebenso von geistigen Kräften: **Il étoit aimé de tout le monde, haï de ses contemporains. Il fut estimé, loué, sa conduite fut approuvée de tous les gens de bien. Elle étoit animée d'une beauté capable d'être aimée**; die Schönheit erzeugte in ihr ein Leben und Weben ꝛc. Von Gott sagt man: **Tout ce, qui est, a été produit de Dieu; les méchants seront punis de Dieu. Cet orateur est appelé de lui comme Aaron. Ne perds point courage, quand tu est repris de lui. Nous sommes enseignés de Dieu.**

Vermittelung durch sich selbst: **Il a été détruit par lui même, par sa témérité. L'univers tire son origine de Dieu; tout a été reglé par lui, par sa puissance et par sa sagesse. Tout a été créé par la parole de Dieu, — de Dieu par sa parole. Toutes les choses ont été créées par lui. De lui, par lui et pour lui sont toutes choses.** Aehnliches finde ich darin, daß eine Gesinnung als von einer Person durch spezielle That, vermittelt dargestellt und **par** gebraucht wird, wie: **il a été loué par les personnes sages**, die Einsichtsvollen — nicht nur haben ihn gelobt, sondern sich in ent-

ſtandener Frage für ihn erklärt; **sa conduite sera approuvée par ses ennemis même**, ſie werden Zeugniß geben müſſen; **ce livre est approuvé par le saint siège**, er hat ſeine Genehmigung dazu ertheilt; **ce soldat s'est fait estimer** (Paſſiv) **par son général**, hat ſich ſo benommen, daß ſein General ihn mit Achtung behandeln mußte. Wem dies nicht ſo vorkommt, der rechne ſolche Ausdrücke zu dem unmittelbar Folgenden:

Außer den genannten Fällen ſteht aus angegebenem Grunde überall par. **Il fut attaqué par ses adversaires; accablé par le nombre des soldats. La ville étoit illuminée par des feux de joie; enflammée par les mains des barbares. Il a été instruit par un habile maître. Les paroles, qui ont été dites par les saints prophètes. Cet ouvrage a été composé par un Allemand. Le premier péché fut commis par Adam et Eve. Le nouveau monde fut découvert par Colomb. On est souvent trompé par ceux, à qui l'on a fait le plus de bien. La ville de Rome fut bâtie par Romulus, saccagée par les Gaulois.** Ein natürliches Ereigniß in der Hand des Geſchickes: **Le peuple Romain fut animé contre Tarquin par la mort de Lucrèce. Toutes les amitiés humaines seront anéanties par la mort.**

Wenn man ſagt: **Il a été loué par ses supérieurs des preuves de valeur** (wegen der ꝛc.), **qu'il avoit données**: ſo braucht dies nicht blos aus der Deutlichkeit und Euphonie abgeleitet zu werden, ſondern kann in der Natur der Sache gegründet ſein, wofern man unter dem Lob nicht nur überhaupt Beifall, ſondern förmliche Ehrenbezeugung verſteht. Und wenn man nicht gut ſagt: **mes amis sont tous les jours fréquentés par moi**; ſondern wenn man ſagen muß: **je fréquente tous les jours mes amis**; ſo liegt den Grund auch in der Natur der Sache, weil jene Redensart den ſeltſamen Gedanken zuließe: Ich ſorge, daß meine Freunde jeden Tag Beſuch bekommen.

Reutlingen.

Gayler.

6.

Wie könnte das Studium der alten Klassiker genußreicher für die Jugend werden?

Diese Frage drängt sich Jedem, der sich für Jugendbildung interessirt, mit Nothwendigkeit auf, sobald er sich von Zweierlei überzeugt hat, einmal, daß jetzt in der Regel die Lektüre der Klassiker für die Schüler auf Gymnasien und ähnlichen Lehranstalten kein Genuß ist, und dann, daß es ein Genuß für sie sein sollte. Beides aber wird sich bei näherer Betrachtung leicht als wahr erweisen.

Daß unsre Jugend in der Regel nicht mit Lust, nicht aus eigner Begeisterung, sondern blos weil sie muß, sich mit diesen Schriften abgibt, das kann man wohl von ihr selbst zu hören bekommen, wenn man sie fragt. Wir selber wissen aus der Zeit unserer Jugend gar wohl, daß im besten Falle 4 oder 5 aus einer Klasse ein lebhafteres Interesse für einen Autor faßten. Und um sich zu überzeugen, daß es noch immer dasselbe ist, darf man nur sehen, wie es auf den Universitäten zugeht. Wäre der neu ankommende Student auf seinem Gymnasium oder in seinem Seminar wirklich in die Herrlichkeit der griechischen und römischen Literatur eingedrungen, so würde er nicht nur seine Klassiker in Ehren halten und nimmermehr verlassen, sondern er würde vor Verlangen brennen, jetzt tiefere Züge aus dieser Wunderquelle zu thun, wozu ja die Universität eben die schönste Gelegenheit böte. Aber bezeuget es, ihr Juristen, Mediciner, Kameralisten, ja selbst ihr Theologen, ob ihr nicht alle eure Klassiker entweder zurücklegt, um sie zu genießen in einer spätern Zeit, die aber niemals kommt, oder den

Weg zum Antiquar finden laſſet, damit ihr doch einma
Einen Genuß davon habet. Bezeuget es, ihr Profeſſoren un
Privatdocenten der Philologie, ob eure Hörſäle angefüllt ſind mit Zuhörern, die freudig herbeiſtrömen, um mit Begeiſterung den goldenen Worten des Aeſchylus oder den köſtlichen Späſſen des Plautus zu lauſchen? ob ihr euch nicht vielmehr begnügen müſſet mit den Zuhörern, die man zu euch zwingt, und mit den wenigen, die ſich dem philologiſchen Fache ſelbſt ergeben haben?

Eben ſo müßte wohl auch im ganzen Leben des klaſſiſch gebildeten Mannes eine Vorliebe für die Klaſſiker offenbar werden. Aber wo ſind bei uns die Staatsdiener, die noch ihren Tacitus leſen, wo hört man von Aerzten, die im Ariſtoteles ſtudiren, wie viele Pfarrer gibt es, die noch hie und da an Demoſthe ne oder Ciceros Beredtſamkeit die ihrige entzü nden? Und, w wohl noch wichtiger iſt, der völlige Mangel an Geſchmack in Sachen der Poeſie überhaupt, den man ſo vielfach bei dem ſogenannten gebildeten Publikum findet, beweiſt er nicht auf's Entſchiedenſte, daß die Jugend ihre Klaſſiker zwar geleſen, aber weder verſtanden noch genoſſen hat? Wer als Jüngling von der ſchönen Einfachheit, von dem verſtändigen Maße, von dem kraftvollen Schwung der alten Schriftſteller ergriffen worden wäre, der müßte auch nachher das wahrhaft Schöne in der Literatur herausfinden und lieben, der müßte vor Allem die Klaſſiker ſeines eigenen Volkes zu ſchätzen wiſſen. Aber trotz aller Cotta'ſchen Ausgaben kann man weit gehen, bis man Einen findet, der über Göthes und Schillers Dichtungen ein verſtändiges Wort zu reden weiß, ja, der ſie nur gründlich durchſtudirt hat. Auch das Vielerleileſen, dieſes entſetzliche Uebel unſerer Zeit, das bloße Unterhaltungsleſen, es hat ſeine Quelle in demſelben Umſtande: wer die Alten einmal gern lieſt, der gewöhnt ſich, das wirklich Gute langſam und mit Verſtand, aber oft zu leſen, bis das Geleſene wahres Eigenthum des Geiſtes wird. Jetzt aber laſſen die Meiſten ihre poetiſche Lectüre ſchattenartig am Bewußtſein vorüber eilen, was ſie heute geleſen, davon wiſſen ſie morgen kein Wort mehr, und zeigen damit, daß ſie nicht an den Klaſſikern leſen gelernt haben.

Haben ſich nun aber die Umſtände, aus denen hervorgeht,

daß die Jugend ihre Klassiker nicht mit Genuß liest, offenbar als große und beklagenswerthe Uebelstände dargestellt, so liegt hierin bereits auch der Beweis für die zweite von den zuerst aufgestellten Behauptungen, so wäre es sehr zu wünschen, daß es anders wäre, so ergibt sich, daß die Beschäftigung mit den Klassikern von Rechtswegen ein Genuß für die Jugend sein sollte.

So schwer es auch ist, den ganzen Werth, den das klassische Studium nun einmal nach unwiderleglicher Erfahrung für die menschliche Bildung hat, mit klaren Worten auszusprechen, zweierlei wird man doch immer als Hauptfrüchte desselben bezeichnen müssen, das Eine, daß das Studium der beiden Sprachen, und der lateinischen insbesondere, die beste Uebung des Gedächtnisses und der Urtheilskraft, so wie das sicherste Mittel ist, die eigene Muttersprache kennen zu lernen und recht zu gebrauchen; das Andere, daß durch die Anschauung der ewigen Muster des Schönen, wie sie hauptsächlich in den griechischen Dichterwerken gegeben sind, der innere Sinn erweckt, geadelt, für das wahrhaft Schöne empfänglich gemacht, für das Große und Edle begeistert wird. Diese zweite Frucht aber kann natürlich nur kümmerlich reifen, wo es nicht so weit kommt, daß die Lectüre der Schriftsteller dem Schüler wirklich etwas Erfreuliches und Schönes wird. Die Pädagogen der alten Schule werden darin freilich philanthropinische Tendenzen wittern, als wollte man wieder dem Schüler seine Sache nur leicht und angenehm machen. Allein das ist die Meinung keineswegs; im Gegentheil, ohne den Ernst und die Arbeit, die der Geist nöthig hat, um den Sinn der Schriftsteller völlig zu durchdringen, ist der rechte Genuß, den wir meinen, gar nicht möglich. Aber das wird man doch immer sagen müssen: wenn sich nicht im Lesen der Klassiker selbst nach und nach der Geschmack so bildet, daß dem Lesenden die Schönheit seines Gegenstandes aufgeht, daß er am Ende entzückt und bewundernd vor seinem Schriftsteller steht, so ist der halbe Zweck der ganzen schweren Arbeit verloren.

Aber selbst abgesehen davon, muß es nicht nothwendig im Wunsche des Lehrers liegen, daß seine Schüler, was er mit ihnen treibt gern treiben? Auf welchem andern Wege ist es sicherer, Aufmerksamkeit, Ausdauer, guten Muth, rüstiges Streben bei ihnen

zu finden, als wenn ſie aus eigener Freude an der Sache ihre Pflicht thun?

Darf es ſomit als richtig angeſehen werden, ſowohl, daß der Unterricht in den klaſſiſchen Schriften der Alten für die Schüler in der Regel wenig Genußreiches habe, als auch, daß er viel Genußreiches für ſie haben ſollte, ſo drängt ſich allerdings die Frage auf, was der Lehrer für Mittel anwenden könne, um jenen Genuß wenigſtens in höherem Grade als bisher, und wenigſtens für die Mehrzahl der Schüler hervorzubringen? Was ich darüber zu ſagen habe, macht keinen Anſpruch darauf, die Sache abzuſchließen, ſoll ſie vielmehr nur anregen. Was ich gebe, ſollen weniger Antworten ſein, als Anfragen; weniger Rathſchläge, als Vorſchläge. Auch iſt, was hier zum Vorſchein kommt, weit nicht Alles in meinem eigenen Kopfe gewachſen, ſondern ich will nur zuſammenſtellen, was ich theils von Andern Verſtändiges darüber gehört, theils ſelbſt weiter darüber gedacht habe.

Erſter Abſchnitt.

Negative Seite.

Die Gegner des humaniſtiſchen Unterrichts könnten uns vorwerfen, es ſei kein glänzendes Zeugniß für die gerühmte Trefflichkeit der alten Klaſſiker, wenn wir erſt allerlei Kunſtgriffe und Recepte nöthig haben, um den bittern Biſſen zu überzuckern, daß er den Schülern glatt eingehe. Allein die Hauptſache iſt durchaus nicht, ſolche von außen genommene Mittelchen anzuwenden, vielmehr wird es weit das Wichtigſte ſein, nur die Hinderniſſe aus dem Wege zu räumen, welche ſo häufig die Unterrichtsmethode ſelbſt der vollen Wirkung des betrachteten Gegenſtandes in den Weg legt; denn davon müſſen wir freilich überzeugt ſein, daß dieſe Werke, die der Geiſt der Schönheit und des Maßes ſelbſt eingegeben, auf das Gemüth des Leſers wohlthätig wirken müſſen, ſobald ſie wirklich ſein Eigenthum werden. So iſt uns alſo das Erſte und Wichtigſte dieſe negative Seite. Die Frage, was unterlaſſen werden müſſe, wenn ein Genuß für die Schüler möglich ſein ſolle?

1) Es darf nicht zu wenig von Einem Schriftsteller gelesen werden. Lieber lese man, wenn man mit der Zeit nicht zu recht kommt, wenigere Schriften. Mit uns hat man von der Ilias 6 Bücher, von Thucydides 1½, von Plato den Phädon halb, von der Aeneide 2 Bücher, von Tacitus Annalen auch 2 gelesen, offenbar Alles zu wenig. Die Schriften der Klassiker sind in einem gewissen Sinn alle, prosaische, wie poetische Kunstwerke, so fern sie mit steter Rücksicht auf schöne Form geschrieben sind und jede einen eigenthümlichen Geist hat, der sie als ein Ganzes durchdringt. Es geht aber das Verständniß dieses Geistes und jener Form verloren, wenn man sich nicht durch langen Umgang mit Einem Werke, durch das Ueberblicken größerer Strecken desselben in den Charakter des Schriftstellers hinein lebt. Bei einem Dichterwerke, bei einer Rede, bei einem platonischen Dialoge sollte aber ohnehin kein Mensch daran denken, weniger als das Ganze zu lesen: schon auf der niedrigsten Stufe der Auffassung will man doch wenigstens wissen, wie die Geschichte ausgeht, für die man sich interessiren soll; wer aber etwas höher steht, dem soll sich die Einsicht in das Zusammenwirken der einzelnen Theile zum Totaleffect, in die Harmonie erschließen; wie ist aber das möglich, wenn man nur ein einziges, kleines Stück davon betrachtet? Eben als wollte ich in der bildenden Kunst schon dem Schüler, der erst zu lernen anfängt, zumuthen, sich für einen Torso, einen Arm, einen Rücken zu begeistern! Auch bei den großen historischen Werken sollte man große Abtheilungen durchlesen, die für sich ein Ganzes von geschichtlicher Darstellung enthalten, bei Herodot die Perserkriege, bei Livius die Königsgeschichte, den Kampf der Patricier und Plebejer, den zweiten punischen Krieg.

Fragen wir nun aber, woher es komme, daß man so langsam vorwärts schreitet, und in Folge dessen so wenig, nur den kleinsten Theil eines Schriftstellers fertig bekommt, so finden wir die Antwort selbst wieder in neuen Fehlern der Methode, die ihrerseits wieder den Genuß stören, und zu denen wir daher sogleich übergehen können.

2) Der Schüler darf nicht durch Fremdartiges in seinem Laufe aufgehalten und zerstreut werden. Es

geschieht aber dieses durch einen der verbreitetsten Fehler beim Unterrichte, der darin besteht, daß man bei einer Stelle mehr zur Erklärung sagt, als unumgänglich nothwendig ist, um entweder die vorliegende Stelle oder ihr Verhältniß zum ganzen Werke verständlich zu machen. Da gibt der eine Lehrer höchst interessante Aufschlüsse über die etymologische Herkunft der Wörter, ein anderer verliert sich in mythologische Abhandlungen, ein Dritter fragt bei jedem ἄν, das vorkommt, nach der Bedeutung des Conjunktiv und Optativ, sammt allen 4 oder 5 conditionalen Satzformen. Aber der Schüler, mit dem man die Klassiker liest, hat ja nicht mehr zum Hauptzweck, lateinisch und griechisch zu lernen, sondern er will das Gelernte jetzt anwenden und die Frucht seiner Arbeit erndten, und für seine weitere Sprachübung hat er wöchentliche Exercitien und grammatische Stunden, er will auch keine mythologische und andere antiquarische Kenntnisse sammeln, sondern, was er gelegentlich von solchen festhält, ist ihm auf Lebenslang genug zu seiner Bildung. Jetzt aber soll er diesen Schriftsteller kennen lernen, er muß dazu allerdings, was er in der fremden Sprache liest, vollständig verstehen bis auf die kleinsten Details der Construction und Wortstellung, und bis auf alle Partikeln hinaus, aber das Alles bleibt doch immer nur Mittel, sein Buch lesen und genießen zu können; von einem Genusse aber kann natürlich so lang keine Rede sein, als er jeden Augenblick über den Gegenstand hinaus in ganz andre Sachen hineingeführt wird, als es nicht des Lehrers einzige Absicht bleibt, daß seinem Schüler deutlich zum Bewußtsein komme und sich fest einprägen, was der Schriftsteller jedesmal sagen wollte, und wie er sich ausdrücke.

3) Es darf während des Unterrichts nichts geschrieben werden. Ebenfalls ein Uebelstand, der am raschen Fortlesen hindert, aber auch durch sich selbst den Genuß des Schülers stört. Wahr ist es, das Nachschreiben verschafft manchen Schülern einen Genuß, namentlich den fleißigen und geordneten, aber Gegenstand des Genusses ist uns nicht der Schriftsteller, sondern das Heft: man freut sich zu sehen, wie es wächst, wie es vollständig und geordnet, reinlich und schön geschrieben ist; aber es wird eben dadurch so zur Hauptsache, daß es das eigentlich dem Buch gehörige

Intereſſe abſorbirt, und der Schüler weit öfter darnach ſieht, was in ſeinem Manuſcript, als was in ſeinem Autor ſteht. Für die minder ſtrebſamen Köpfe aber iſt das Nachſchreiben vollends ein wahres Verderben. Wird dictirt, ſo geht maßloſe Zeit verloren und die Meiſten ſchreiben ohne Gedanken mechaniſch Stunden lang. Wird nicht dictirt, ſo ſchreibt der Eine viel, der Andre wenig, Manche gar nichts, und die Wenigſten etwas Kluges. Und wozu dieſe ganze verdrießliche Arbeit, durch welche das Intereſſe und die Freude am Schriftſteller immer nothleiden muß? Freilich ſind allenthalben ſachliche wie ſprachliche Erklärungen nöthig, und blos geſprochen würden ſie allerdings in den Wind verhallen. Aber warum gibt man nicht den Schülern einen für ſie beſtimmten, nur das Nöthigſte enthaltenden Commentar in die Hand, den ſie beim Präpariren und Repetiren gebrauchen müßten, während ſie natürlich in die Lection ſelbſt nur den nackten Text mitbringen dürften. Da, in der Lection ſoll alsdann, wie in den modernen Gerichtshöfen, die Mündlichkeit ausſchließlich herrſchen, da ſoll der Geiſt, nicht die Hand in Bewegung geſetzt werden, da ſoll ununterbrochen, Schlag auf Schlag, Frage und Antwort auf einander folgen. Was im Commentar ſteht, wird alsdann nur abgehört, dabei kommt man vom Fleck, da gibt's ein Stück und eine Freude. Was dagegen der Lehrer noch hinzuzufügen hat, über den Geiſt des Schriftſtellers, über die Schönheit der Darſtellung, über Sinn und Zuſammenhang das ſoll gar nicht auswendig gelernt, braucht folglich auch nicht geſchrieben zu werden; das ſoll nur während es geſprochen wird aufklären und den Geiſt zum eignen Nachdenken anregen, ein gelerntes Urtheil iſt keines.

4) Der Schüler darf nicht durch das Aufſchlagen vieler Wörter im Lexikon von vorn herein verdrießlich gemacht werden. Was ich hier vorſchlagen will, iſt vielleicht allein ganz neu in meiner Abhandlung, und gerade hier werde ich von allen Seiten mit Unwillen oder mit Hohn und Spott zurückgewieſen werden. Dennoch will ich meine Ketzerei ehrlich geſtehen, die Anſicht nämlich, daß bei Schriften, die für den gewöhnlichen Schüler viele unbekannte Wörter enthalten, wozu ich die des Homer, der Tragiker, des Thucydides, Demoſthenes,

Plautus und Terenz, Horaz und etwa Virgils Georgika rechne, in jeder Stunde den Schülern die in der nächsten Stunde vorkommenden ihnen nicht geläufigen Wörter sammt der Grundbedeutung und der für diese Stelle passenden dictirt, oder noch besser in einem Commentar, wie ich ihn oben vorschlug, an die Seite gedruckt würden. Nun höre ich freilich schon diesen und jenen Leser rufen: Da haben wir's ja, den Schülern soll vollends alle Mühe erspart, und die strenge Arbeit in ein leichtes Spiel verwandelt werden. Nun ja, eine Mühe ist es allerdings, wenn der Schüler, um sich auf 40 Verse in seinem Homer vorzubereiten, eine Stunde lang seinen Passow hin und her werfen muß, müde werden ihm wenigstens seine Hände und Arme, und diese Mühe, die ihm unmöglich sein Studium süß machen kann, wünschte ich ihm freilich abgenommen. Allein es wird auch schwerlich Jemand sagen können, was der große Segen dieser Arbeit, und warum es besser sei, das Nämliche, was man dem Schüler in einer halben Viertelstunde dictiren, oder was er noch besser in seinem Buche gleich zur Hand haben könnte, ihn eine Stunde lang im Lexicon zusammen stoppeln zu lassen. Jedem wird seine eigene Erfahrung sagen, daß es kein sichereres Mittel geben kann, jeden Schriftsteller dem Leser von vorn herein zu entleiden, als dieses geist- und gedankenlose, den Fluß der Lectüre jeden Augenblick unterbrechende Wörter-Aufschlagen. Und die Folge ist doch allermeist nur die, daß der Schüler sobald er seine „Wörtlein" auf dem Papier hat, sich beruhigt für präparirt hält, beruhigt in die Lection kommt, und als unwiderlegliches Zeugniß seiner Anstrengung das geschriebene Präparationsheft vorlegt. Daß er nicht übersetzen kann, daß er keinen Sinn und Zusammenhang hat, daß die Wörter nicht er, sondern nur sein Papier inne hat, das macht ihm keinen Kummer, außer Letzteres, wenn er sie zum zweiten, dritten und sechsten Mal aufschlagen muß. Und es sollte nicht besser sein, dieser nutzlosen Zeitverschwendung ein Ende zu machen, die Wörter in der Reihenfolge, wie sie im Text vorkommen, übersetzt dem Schüler in die Hand zu geben, alsdann aber ihm zu sagen: Deine Vorbereitung besteht darin, daß Du jeden Satz so lange lieſest und durchdenkst, bis Du ihn vollständig verstehst, übersetzen kannst und über Inhalt und Ausdruck prompte Rechenschaft geben kannst? Wie nun? ist dem Schüler

wirklich Mühe erspart? nein, es ist ihm nur eine würdigere, geistigere auferlegt, die ihm bald zur Freude werden kann, und überdies wiederum den großen Vorzug hat, daß man in jeder Stunde noch einmal so weit kommt.

5) Keine Klasse darf zu Einer Zeit mehr als Einen griechischen und Einen lateinischen Schriftsteller lesen. Mit uns las man in demselben Semester, neben einander Homer, Herodot, Jakobs, Attika, Livius, Virgil, Cicero de senectute! Ich weiß nicht, wo sich dieser Gebrauch, die klassischen Schriften also zerstückt, portionenweise, abwechselnd einzugeben, eigentlich herschreibt, und ob er vielleicht ein hohes Alter zu seiner Vertheidigung anführen kann? aber höchst sonderbar muß er jedem Unbefangenen vorkommen, und höchst nachtheilig ist er ohne Zweifel auch. Wenn mir jemand sagte, er möchte sich gerne mit den besten Werken der deutschen Literatur bekannt machen, was ich ihm für einen Weg dazu rathe, und ich wiese ihn an, Montags im Wallenstein, Dienstags in Wilhelm Meister, Mittwochs im gestiefelten Kater zu lesen, Donnerstags aber zu Schiller, Freitags zu Göthe, Samstags zu Tieck zurückzukehren, würde mich nicht jeder vernünftige Mensch, der es hörte, für wahnsinnig halten und dem Rathbedürftigen sagen: „wenn Sie mir gütig erlauben wollen, ein Wort drein zu reden, mein bester Herr! so lesen Sie zuerst Schiller's Dramen alle durch, und zwar zwei, drei mal, dann wenn Sie die vollständig kennen, wenden Sie sich an Göthe, und so fort; denn Sie haben an einem Schriftsteller übrig genug zu thun, wenn Sie seine Eigenthümlichkeiten gründlich kennen und lieben lernen wollen, Sie würden auch dieses Hin- und Herspringen von Einem zum Andern gar nicht aushalten können und sich jedenfalls ganz um den reinen Genuß bringen." Aber ist es denn bei den alten Klassikern ein Anderes? ist es denn möglich, auf diese Weise den Schüler, ich will gar nicht sagen: zum Genuß, sondern nur zu irgend einem Verständniß seiner Lectüre und ihres Zusammenhangs zu bringen? Nein, wundern muß man sich, wenn dies auch nur ein einziger Mensch prästiren, oder gar an einer solchen Beschäftigung seine Freude haben kann. Versuche man es nur einmal und lese 8 oder 10 Stunden der Woche Einen Schriftsteller, vollende im ersten Halb-

jahr die Odyſſee, im zweiten die Perſerkriege Herodot's ſammt der Anabaſis, im dritten die Ilias, im vierten Demoſthenes Rede de corona und einige kleinere dazu, und ſo fort, und parallel die lateiniſchen Schriftſteller, ob das nicht eine andere Freudigkeit beim Leſen, und eine andere Begeiſterung für dieſe Schriften geben wird. Freilich werden Viele einwenden, ein Proſaiker müſſe doch immer neben einem Dichter geleſen werden, damit die jungen Leute die Sprachen nicht verlernen. Aber einmal hat man dazu, wie ſchon geſagt, die Exercitien und ſonſtige grammatiſche Uebungen, und dann kann ich es auch nicht recht glauben; wer einmal die beiden alten Sprachen ſo gelernt hat, wie man ſie bei uns in guten Schulen bis zum 14. Jahre lernt, der, davon habe ich vielfache Proben, vergißt ſie ſelbſt in mehreren Jahren, wo er ſich nicht mit ihnen beſchäftigt, nicht ſo, daß ihm nicht, ſobald er darauf zurückkommt, Alles gleich wieder geläufig wäre, und wer ein halbes Jahr lang nur einen Dichter lieſt, ſollte ſeine Regeln für die Proſa darüber vergeſſen? Möge man ſich durch keine ſolche Bedenklichkeiten abhalten laſſen, eine Methode zu ergreifen, welche ſo viel für ſich hat, und auch in manchen Anſtalten, wie z. B. im Seminar zu Schönthal bereits eingeführt iſt.

Dies wären alſo meine Vorſchläge hinſichtlich deſſen, was zur Erreichung des genannten Zweckes zu vermeiden wäre, und ich wende mich ſogleich zu der poſitiven Seite, zu der weitern Frage: was gethan werden müſſe, um den Schülern die Beſchäftigung mit den Klaſſikern möglichſt genußreich zu machen?

Zweiter Abſchnitt.

Poſitive Seite.

Auch hier habe ich durchaus nicht Reizmittel im Sinne, die, an ſich der Sache fremd, erſt zu ihr herangebracht werden müßten, um ſie pikant und delikat für den Genießenden zu machen. Vielmehr ſetze ich abermals voraus, daß die Klaſſiker an und durch ſich ſelbſt im höchſten Grade genußreich ſind, und daher weiter nichts nöthig iſt, als daß der Leſer gründlich in ihren Sinn eingeführt, daß er genau mit ihnen bekannt und völlig in ihren Werken einheimiſch wird. Daraus ergeben ſich dann nach meiner Anſicht beſonders zwei wichtige Regeln in Abſicht

auf Gymnasial- und ähnliche Schulen, hergenommen von ihrer Altersstufe, und von dem Umstand, daß ihnen die Sache noch immer etwas Neues ist.

1) Man erhalte den Schüler in steter Einsicht in den Zusammenhang der Schrift, die gelesen wird. Beim Eintritt in das obere Gymnasium weiß der Knabe überhaupt noch nicht, wie man ein Buch recht lesen soll, er kann es aber eben an den Klassikern allmählig lernen. Insbesondere aber, ein Gedicht, eine Rede, eine Erzählung als ein Ganzes aufzufassen, dazu hat er weder Neigung noch Geschick; deßwegen muß man ihm dazu helfen. Also im Epos z. B. sollte immer wieder gefragt werden: wo befindet sich der Held, was ist seine Situation und Stimmung, wie ist sie geworden, was will der Dichter mit dem, was er eben jetzt erzählt, welche Beziehung hat es zu dem Vorhergehenden, was für Fäden knüpft es an zu etwas Folgendem? Eben so sollten bei einer Rede oder Abhandlung immer wieder die einzelnen Theile aufgezählt, der eben behandelte hervorgehoben und zu den andern ins Verhältniß gebracht, jeder neue Beweispunkt auseinander gesetzt, geprüft und mit den andern verglichen werden. Auch bei historischen Darstellungen wird es eine eben so nützliche als erfreuliche Uebung sein, die Hauptthatsachen in ihrer Aufeinanderfolge von den Schülern wieder erzählen zu lassen. Wenn man dagegen, wie es so häufig geschieht, in jeder Stunde den bestimmten Abschnitt als abgesondertes Pensum behandelt, so kann es nicht fehlen, daß die ganze Sache dem Schüler durchaus als eine fremde erscheint, die er eine Stunde lang ansehen und behandeln muß, ohne etwas dabei zu denken. Aber lasse man dem Schüler die ganze Absicht des Schriftstellers, die Kunst, womit er die einzelnen Theile auf den Einen Zweck hinstreben läßt, die schöne Abrundung, die eine Geschichte in sich selber hat, zum Bewußtsein kommen, so wird das zu lesende Werk sein Eigenthum, so freut ihn jeder neue Abschnitt als ein Schritt weiter zum Ziele, er wird begierig auf den Verlauf des Ganzen und wendet sich doch zugleich immer wieder gern zu dem Dagewesenen zurück. Dann kann es auch allein von Wirkung sein, an einzelnen Stellen die Begeisterung der Schüler hervorzurufen durch Hervorheben besonderer Schönheiten, bestehen sie nun im Ausdruck, oder in

feinen pſychologiſchen Winken oder im treffenden Zuſammenwirken einzelner Theile, während alle ſolche Andeutungen, ſo lange der Schüler nicht im Zuſammenhang des Ganzen lebt, gerade dieſelbe Wirkung auf ihn haben, wie die entzückten Ausrufungen des Sehenden über ein Gemälde auf den Blinden.

Dieſen Punkt hat Nägelsbach in der Vorrede zu ſeiner Erklärung der zwei erſten Bücher der Ilias ſehr nachdrücklich hervorgehoben, aber ſchon Herder hat in ſeinen Krit. Wäldern II. 3. die trefflichſten Winke darüber gegeben, wie ein Gedicht in ſeiner Einheit erfaßt und genoſſen werden ſoll, und Abhandlungen, wie die von K. O. Müller zu den Eumeniden, oder von Böckh zur Antigone, ferner die Inhaltsangaben die Nitzſch von der Odyſſee zuſammenſtellt, können uns ſicher und klar den Weg zeigen, der hierbei zu gehen iſt. Das bliebe denn, wenn einmal ſolche Commentare für die Schüler vorhanden wären, wie ich ſie oben (I. Abſchn. 3. u. 4.) wünſchte, als Hauptthätigkeit des Lehrers übrig, und es verſteht ſich von ſelbſt, wie ſehr dieſelbe dadurch gefördert würde, wenn man jederzeit nur Einen Schriftſteller läſe.

2) Man mache dem jungen Leſer die fremde Welt, in die er ſich verſetzen ſoll, **anſchaulich.** Es liegt viel in dieſem Einen Worte. Eine geübte Einbildungskraft, wie ſie der gereifte Mann hat, iſt vielleicht im Stande, aus dem bloß Geleſenen ſich wirkliche Bilder von dem Gegenſtande vor die Seele zu ſtellen; der jüngere Schüler kann dies auf keinen Fall. Darum darf man wohl keck behaupten, daß kein Schüler unſerer Anſtalten auch nur entfernt im Stande iſt, ſich einen berühmten Mann oder Hergang aus dem Alterthum in ſeiner äußern Erſcheinung deutlich vorzuſtellen, von einer Situation oder einer Lokalität ſich ein richtiges ſinnliches Bild zu machen. Aber wie iſt es dann möglich, daß er ſich in ſeine Lectüre hinein lebe, daß er mit Luſt in ihr verweile?

Das Einzige nun, was in der Regel für dieſes Bedürfniß gethan wird, iſt, daß jeder Schüler einen Atlas der alten Welt hat, in den er, wenn es ihm beliebt, hinein ſehen mag, was er aber in den meiſten Fällen bleiben läßt, namentlich deßwegen weil die gewöhnlichen Charten viel zu klein und zu ärmlich eingerichtet ſind, als daß man

außer der Lage und Entfernung der Orte irgend etwas daraus ersehen könnte.

Ehe ich fortfahre, muß ich aber einen Unterschied machen zwischen dem, was für Dichter und dem, was für Prosaiker erforderlich sein dürfte. Ueberall nun, wo es sich um Geschichtliches handelt, wozu also außer den Historikern auch Reden, Briefe, Eingänge in philosophische Schriften, Lebensbeschreibungen der Schriftsteller gehören, sind ein unentbehrliches Hülfsmittel die allerspeciellsten und genausten Charten, auf denen das ganze Terrain mit allen Hügeln, Thälern, Gebirgszügen, Seen, Flächen und Flüßchen, so wie auch andrerseits Alles auf der Erdoberfläche, was von Menschen herrührt, Städte, Straßen, Burgen, Mauern, in einem treuen Bilde wiedergegeben wäre. So lange nicht in jedem Lehrzimmer eine, wenigstens vier Fuß lange Wandcharte von Latium, eine solche von Attika, eine vom Peloponnes, von den Colonien in Kleinasien aufgehängt ist, so lange ist mit dieser Sache noch gar nicht angefangen. Daneben müßte aber natürlich auch der Schüler einen guten Atlas haben, worin von Griechenland wenigstens 6, von Italien sammt Sicilien wenigstens 4 Charten wären, nebst guten, ausführlichen Plänen der wichtigsten Städte, ebenfalls mit klarem Hervortreten aller Höhen und Tiefen.

Indessen mit Landcharten ist noch lange nicht vollständig geholfen: Die Landcharte ist ja selbst eine Abstraction, und man denkt viel zu wenig daran, wie oft die Schüler zwar die Charte kennen, aber deßwegen so viel als keine Vorstellung von dem Lande haben. Darum sind für unsern Zweck eben so wesentlich wirkliche Abbildungen. Ich erinnere mich wohl, was für ein Licht mir plötzlich aufging, als ich endlich einmal die ganze Akropolis von Athen, wie sie einst gewesen, in Gips nachgebildet vor mir sah. Das war in der Gewerbsschule zu Berlin, wo im Jahr 1839 das Bild noch so vor der Welt verschlossen war, daß ich mich durch einen Gewerbsschüler mit aller List hinein stehlen mußte, anstatt daß es durch ganz Deutschland versandt werden sollte, um überall als Modell zu Nachbildungen zu dienen. Aber wenn auch derartige Werke noch viel zu selten und zu theuer sind, so wäre es dagegen ein Leichtes, von den wichtigsten klassischen Stellen der alten Welt Kupferstiche und Lithographien herbeizuschaffen; und wenn von denen und jenen noch keine Abbildungen da sind, wie bald würden

ſich, wenn nur einmal Nachfrage da wäre, unſere Künſtler dazu hergeben, ſie zu fertigen, ſelbſt von ſolchen Localitäten, die man erſt nach der Angabe der alten Schriftſteller durch eigene Phantaſie reconſtruiren müßte. Wie viele von uns haben denn eine klare Anſchauung vom Kapitol, vom Forum, vom Hauſe Cicero's, vom Pallaſte des Auguſt? Und wie anders würden die Schüler z. B. eine Rede des Cicero **ad Quirites** leſen, wenn ſie in Bildern alles vor ſich ſehen könnten, was ſie ſich mühſam dazu denken müſſen, den Redner auf ſeiner Bühne, die Conſularen, die Beamten, die verſammelte Menge, die umliegenden Straßen, Tempel und Hügel? Und vollends, denn ich muß hier doch gleich zu den Dichtern übergreifen, ein griechiſches Drama läßt ſich gar nicht erklären, noch viel weniger mit der ganzen Luſt und Freude leſen, ohne daß man das Theater von Athen mit ſeinen Umgebungen und den Haupttheilen des Inneren in Bildern vor ſich hat, und hievon gibt es zum Glück Bilder genug.

Weniger nothwendig, aber jedenfalls ſehr förderlich und anziehend ſcheinen mir hiſtoriſche Abbildungen zu ſein, wobei ich ſowohl an Bilder der neuen Zeit denke, welche große Männer oder Ereigniſſe des Alterthums darſtellen, als beſonders an Abgüſſe von den aus dem Alterthum ſelbſt vorhandenen Büſten großer Menſchen. In jeder Anſtalt ſollten die Schüler wenigſtens Perikles, Sokrates, Alcibiades, Demoſthenes, Alexander den Gr., den ältern Scipio, Cäſar, Cicero, Auguſt in ſolchen Büſten vor ſich haben. Von ſelbſt würden ſich an ſie natürlich auch die Köpfe der Schriftſteller anſchließen.

Was ſodann zweitens die Werke der Dichtung betrifft, ſo ſind bei ihnen Abbildungen offenbar weit weniger nöthig, aus dem einfachen Grunde, weil das Gedicht ſelber ein Bild iſt, weil man bei einem guten Gedichte nichts weiter zu wiſſen braucht, als was das Gedicht ſelbſt ſagt, ja, es können bildliche Darſtellungen desſelben Gegenſtands, den die Poeſie behandelt, den rein poetiſchen Genuß geradezu ſtören, weil zwei Künſte, zugleich genoſſen, einander gegenſeitig Abbruch thun. Doch ergeben ſich aus der Sache ſelbſt manche Ausnahmen: für die Ilias wird eine genaue Charte von Troas, für die Eumeniden und den Oedipus auf Kolonos eine genaue Abbildung von Athen den Genuß immerhin erhöhen. Auch dürfte es

nicht unnöthig sein, durch bildliche Darstellungen wenigstens eine allgemeine Vorstellung von dem Costüme zu geben, in dem man sich die Helden des Gedichts ungefähr zu denken hat. Namentlich aber verlange ich für die Dichter-Abbildungen der wichtigsten griechischen Gottheiten, wieder am liebsten Abgüsse von Antiken. Denn dem Jünglinge unserer Zeit sind die Götter der alten Welt, so viel er auch davon zu hören und zu lesen bekommt, dennoch eigentlich wildfremde Wesen, unter denen er sich nichts vorstellt, ehe ihm durch bildliche Anschauung das Auge geöffnet wird. Was Homer's Zeus für ein Wesen ist, wird, obwohl der Dichter kein Bild vor sich hatte, doch unser Einem erst dann hell aufgehen, wenn er die herrlichen Büsten des Gottes aus den besten Zeiten gesehen hat. Daher meine ich auch hier, ein guter Abguß von der Pio-Clementinischen Zeus-Büste, ein solcher von der Büste der Athene in der Villa Albani, ferner einer von dem Belvederischen Apollo und etwa von der Barberinischen Hera wären eine höchst erfreuliche Zierde jeder Gymnasiums- oder Seminar-Bibliothek. Daneben wären kleine Münzen- und Gemmensammlungen (versteht sich auch in Abgüssen, die sehr billig zu haben sind) eine zweckmäßige Ergänzung so vieler fehlender Kunstgebilde. Vollends eine Sammlung von gezeichneten Denkmälern, wie namentlich die vortrefflichen von Müller und Oesterley sollte billig überall zu finden sein. Und welche Freude würde den Jünglingen mit solchen Kunstwerken zu Theil, was läge, auch abgesehen von dem Zwecke, den wir hier im Auge haben, für ein großer Gewinn darin, wenn sich frühzeitig ihrem Auge solche Muster der Schönheit darböten, wenn ihr Kunstsinn, wenn die ideale Stimmung überhaupt dadurch mehr geweckt, und insbesondere zu einer bleibenden Begeisterung für das griechische Leben hiemit der Grund gelegt würde! Es ist freilich leider wahr, daß man im Anfang die schönen Sachen nur unter Aufsicht zeigen und sonst wohl verschließen müßte, weil sonst leicht der Muthwille des Knaben den hohen Gott mit einem Schnurrbart aus Tinte verzieren könnte, aber eben, daß man das zu fürchten hätte, ist, wie mir dünkt, Beweis genug, daß sie da sein sollten.

Freilich werden manche Leser schon lange die Einwendung in Bereitschaft halten, das sei Alles schön und gut, aber viel zu theuer,

woher das Geld nehmen für ſolche koſtbare Sachen? Indeſſen ſo gar arg wird es doch nicht ſein; wenn man nur einmal anfinge und etwa jährlich 15 fl. darauf verwendete, ſo hätte man in 20 — 30 Jahren ſchon etwas Ordentliches beiſammen. Und wie viel wird von den Fonds jener Bibliotheken auf Bücher verwendet, die faſt gar nicht den Schülern, ſondern hauptſächlich den Lehrern zu gut kommen, und gar wohl von dieſen ſelbſt dürften angeſchafft werden! wie viel ließe ſich hierin erſparen und auf jene Gegenſtände verwenden, die vom unmittelbarſten Gewinn für die Bildung der Jugend wären! Auch iſt kein Zweifel, wenn nur Lehrer und Vorſtände einmal von dem Bedürfniß überzeugt wären, ſo würden die Staatsbehörden ſelbſt mit den im Grunde doch unbedeutenden Summen zu Hülfe kommen. Der Staat baut ein Kunſtmuſeum, und ſammelt Kunſtſchätze dafür, und er ſollte nicht dafür ſorgen, daß doch zum Wenigſten in ſeinen künftigen Staatsdienern ein Sinn für die ſchöne Kunſt geweckt würde?

3) Noch einen Punkt für dieſe poſitive Seite würde endlich der Wunſch bilden: man wähle für die Jugend nur ſolche Klaſſiker aus, welche ihr möglicher Weiſe einen Genuß gewähren können. Allein es iſt nicht nöthig, hierauf näher einzugehen, da man über die Auswahl längſt faſt allgemein einverſtanden iſt, und auch wirklich im Ganzen kaum anders wird gewählt werden können. Nur einiges Wenige ſei mir noch hinzuzufügen erlaubt. Für's Erſte will ich den ſchon ſo vielfach ausgeſprochenen Wunſch auch ausſprechen, weil er je öfter er ausgeſprochen wird, deſto eher ſeine Erfüllung hoffen darf, daß man mit den langweiligen philoſophiſchen Schriften des Cicero nicht länger Lehrer und Schüler ennuyire, und ihn dagegen da leſe, wo er groß iſt, in ſeinen Reden, und da, wo er fein und liebenswürdig iſt, in ſeinen Briefen. Sodann habe ich das Bedenken, ob Thucydides jemals ein erquickliches Studium für Schüler von dem Alter werden kann, das wir hier im Auge haben? Ich meine, er ſei für ſie theils zu ſchwer, theils zu ernſt und tief, theils, in den rein hiſtoriſchen Parthien doch auch wieder zu unbedeutend, zu ſehr ins Einzelne eingehend. Dagegen möchte ich fragen, wie es mit dem deutſchen Patriotismus zu vereinigen ſei, daß man, wenigſtens in Württemberg, des Tacitus Germania meiſt ungeleſen

läßt? Endlich wäre Plautus oder Terenz für das letzte Jahr gewiß sehr zu empfehlen.

Schließlich erlaube ich mir noch eine Entschuldigung. Sie betrifft die Form meiner Thesen, welche etwas categorisch lautet und daher übermüthig scheinen könnte. Allein es versteht sich ja doch ganz von selbst, daß ich nichts vorzuschreiben habe, sondern mich nur bestimmt und klar ausdrücken wollte. Wer in einer Ständekammer einen Gesetzesvorschlag einbringt, stellt auch die einzelnen Artikel so hin, als wenn das Gesetz schon in Kraft wäre, obwohl er recht gut weiß, daß ihm die Kammer jeden Paragraphen und das ganze Gesetz dazu durchfallen lassen kann. — So weiß auch ich wohl, daß meine Vorschläge im Ganzen und Einzelnen viele Berichtigung erfahren können. Aber davon bin ich fest überzeugt, wichtig und weiterer Erwägung werth ist der Gegenstand, den ich hier zur Sprache gebracht habe.

Rob. Kern.

II. Recenſionen.

1.

Größtentheils neue Aufgaben aus dem Gebiete der Géometrie descriptive, nebſt deren Anwendung auf die conſtructive Auflöſung von Aufgaben über räumliche Verwandſchaften der Affinität, Collineation ꝛc. Syſtematiſch geordnet und gelöst von Leopold Moßbrugger, Prof. an der Kantonsſchule in Aarau. Zürich, Meyer und Zeller, 1845 145 S. 4 und LVIII Kpfrtaf. 4.

Bei näherer Betrachtung der vorliegenden Aufgaben ſtellt ſich alsbald heraus, daß ſie nicht für den Schulgebrauch, etwa als Uebungsſtoff für Anfänger, beſtimmt ſind, ſondern zum Selbſtſtudium für reifere Schüler oder für den Lehrer; wenn überhaupt der Verfaſſer damit einen Schulzweck beabſichtigte und nicht vielmehr, wie es den Anſchein hat, eine Erweiterung der Wiſſenſchaft.

Der Verfaſſer ſelbſt bezeichnet im Vorwort ſein Ziel als ein zweifaches: „1) ſoll der verhältnißmäßig geringe Vorrath von Aufgaben im Gebiete der Géometrie descriptive durch neue, bisher noch ungedruckte Aufgaben vergrößert werden; 2) ſoll das Werkchen dazu dienen, Reſultate und Aufgaben der analytiſchen Geometrie des Raums mehr unter conſtructive Anſchauungsformen zu bringen, und ſo die beiden nach einem Ziele ſtrebenden Zweige der Geometrie des Raumes, welche ſtrenge von einander getrennt wurden, einander näher zu bringen.“ Von einer allzuängſtlichen Trennung der genannten geometriſchen Disciplinen iſt nun zwar dem Ref. nichts bekannt; im Gegentheil glaubte er ſich bisher über die Einmiſchung der analytiſchen Geometrie in die Lehrbücher der deſcriptiven Geometrie beklagen zu müſſen. Doch kann man darüber verſchiedener Anſicht

ſein; und namentlich hier, wo es ſich nicht um ein Lehrgebäude, ſondern um eine Aufgabenſammlung handelt, möchte Ref. um ſo weniger mit dem Verf. rechten, als Niemand in Abrede ſtellen wird, daß eine Anwendung der einen Disciplin auf die andere nicht nur zuläßig, ſondern wünſchenswerth iſt, wenn man dabei ſich nur immer klar bewußt bleibt, wo die eine beginnt und die andere aufhört, und ſich vor einer Verquickung beider hütet.

Zur Erreichung des vom Verf. ausgeſprochenen Doppelzieles werden in fünf Kapiteln folgende Aufgabengruppen durchgenommen: I) Aufgaben über gerade Linien und Ebenen; II) Aufgaben über Körper, welche durch Ebenen begrenzt ſind; III) Darſtellung affiner, collinearer und reciproker Syſteme; IV) Aufgaben über ſchneidende und berührende Ebenen bei krummen Flächen, und über Conſtruction von Flächen aus gegebenen Stücken; V) Aufgaben über gegenſeitige Durchſchnitte von Flächen und über geometriſche Oerter.

Die Wahl der einzelnen Aufgaben in dieſen Abſchnitten iſt nicht überall ganz glücklich; am wenigſten im erſten Kapitel, wo ſie, bei abſichtlicher Verwickelung, zum Theil völlig intereſſelos ſind und jenes innern Reizes ermangeln, der den Leſer bei einer umſtändlichen Löſung feſtzuhalten vermag. So lautet z. B. die 5te Aufgabe folgendermaßen: „Es ſind die Tracen AB, CD; A′B′, C′D′; A″B″, C″D″ dreier ſich in einem Punkte (α″, α″) ſchneidender Ebenen gegeben. Die Durchſchnittslinien (αβ″) (αγ″) der beiden erſtern Ebenen mit der dritten bilden mit demjenigen Theil der Verticaltrace der dritten, welcher zwiſchen den Verticaltracen der beiden erſtern enthalten iſt, ein Dreieck αγ″β″, deſſen Scheitel α ſich auf der Durchſchnittslinie kh der Ebenen ABCD und A′B′C′D′ befindet. Nun ſchneidet eine vierte Ebene A‴B‴C‴D‴ die beiden vorhergehenden, und die zugehörigen Durchſchnittslinien bilden wie vorhin ein Dreieck ab″c″, deſſen Scheitel a ebenfalls auf der Durchſchnittslinie kh der Ebenen ABCD und A′B′C′D′. Man ſoll nun dieſe vierte Ebene um ihre Verticaltrace ſo drehen, daß das Dreieck b„ac′, welches die Durchſchnittslinien ab″ und ac″ der Ebenen ABCD und A′B′C′D′ mit der Ebene A‴B‴C‴D‴ nach der Drehung mit dem Segment b″c″ der Verticaltrace C‴D‴ bilden, zweimal ſo groß als das Dreieck αβ″γ″ iſt.“ — Von ähnlicher

Art ſind die Aufgaben 6 — 9 dieſes Kapitels (welches im Ganzen ihrer neun enthält); die vier erſten aber ſind einfach und leicht.

Das zweite Kapitel beſteht aus drei Aufgaben, von denen die zweite im Grunde eine rein ſtereometriſche iſt (denn was nach der theoretiſchen Vorbereitung noch für die graphiſche Conſtruction übrig bleibt, reducirt ſich auf ein paar bekannte Elementaraufgaben der deſcriptiven Geometrie); die beiden andern Aufgaben ſind wieder von der oben angedeuteten complicirten Natur.

Dagegen bringt das dritte Kapitel anziehende Aufgaben, welchen ihren Zweck um ſo eher erfüllen werden, als ſie ganz paſſend nur auf die Grundbeziehungen jener räumlichen Verwandtſchaften ſich berufen.

Im vierten Kapitel erſcheint zunächſt eine Reihe von Aufgaben, welche die Kreisſchnitte in den Flächen zweiter Ordnung verlangen, und mehrere ſchöne Aufgaben über die Conſtruction der windſchiefen Flächen zweiten Grades aus gegebenen Stücken. (Die letztere zählt Ref. zu den gelungenſten Parthien des Buches.) Unter den übrigen Aufgaben dieſes Kapitels verdient als eine anſprechende noch folgende erwähnt zu werden: „Die Spitze eines geraden Kegels zu finden, der durch eine gegebene Parabel ſo geht, daß ſeine Axe mit der Parabelaxe einen gegebenen Winkel bildet.“ Ref. würde auch die beiden verwandten Aufgaben (wo ſtatt der Parabel eine Ellipſe oder Hyperbel gegeben iſt), gerne geſehen haben. (Zugleich hätte hier vielleicht die hübſche Aufgabe eine Stelle finden können: „für die Spitze eines geraden Kegels, welcher durch eine gegebene Curve zweiter Ordnung geſchoben iſt, den geometriſchen Ort zu projiciren,“ welcher bekanntlich wieder ein Kegelſchnitt iſt der zu dem gegebenen in einfacher und intereſſanter Beziehung ſteht). — Die beiden letzten Aufgaben beziehen ſich auf collineare und reciproke Syſteme im Raum.

Dem fünften Kapitel ſind (wie auch einigen vorhergegangenen) eine Anzahl von Lehrſätzen aus der reinen Geometrie vorausgeſchickt. Unter dieſen iſt der letzte falſch; er heißt nämlich wörtlich: „Umdrehungsflächen, deren Axen ſich treffen, ſchneiden ſich in ebenen Curven.“ Doch beruht dieſe Unrichtigkeit jedenfalls nur auf einem Druckfehler, da der Verf. ſelbſt ſpäter (im Anhang) ein Beiſpiel von

zwei Umdrehungsflächen mit sich kreuzenden Axen beibringt, welche sich in einer doppeltgekrümmten Curve schneiden. — Dieses letzte Kapitel behandelt (außer einer aus Hachette's **Traité de Géometrie descriptive** aufgenommenen Aufgabe) den Schnitt zweier Ellipsoide, dann eine etwas verwickelte Aufgabe über Ellipsoide welche nach gegebenen Bedingungen in ein rechtwinkeliges Parallelepiped eingeschrieben werden sollen, einige recht hübsche Aufgaben über Construction vierseitiger Pyramiden aus gegebenen Stücken, und endlich mehrere über Kugelberührungen.

Ein Anhang zum Ganzen liefert noch Zusätze und Bemerkungen, meist analytischer Natur.

Sämmtliche Abschnitte des vorliegenden Werkes sind mit großem Fleiße und sichtlicher Liebe zum Gegenstande gearbeitet. Die Lösungen der einzelnen Aufgaben sind in einer Ausführlichkeit gegeben, welche zuweilen fast des Guten ein bischen zu viel thut und an Breite streift. Trotz dieser Ausführlichkeit aber (oder an manchen Stellen vielleicht gerade wegen derselben) ist die Lectüre des Buches eine ziemlich mühselige, und Ref. kann die Befürchtung nicht ganz unterdrücken, es dürfte sich mancher weniger geübte oder ausdauernde Leser durch die Länge und Complication der meisten Auflösungen oder durch die hin und wieder wahrhaft abschreckenden Linienknäuel in den Figuren entmuthigen lassen. Das Buch würde unstreitig noch gewonnen haben, wenn es dem Verf. gefallen hätte, bei jeder Aufgabe zuerst den Gang der Lösung klar, doch in möglichster Kürze und zunächst noch ohne specielles Eingehen auf die Figur darzulegen, wie er es bei einzelnen auch wirklich gethan hat. Sodann ist manche der mitgetheilten Aufgaben ein Aggregat von mehreren einzelnen, die besser gesondert und nacheinander gelöst worden wären, jede mit ihrer besondern Figur, und von denen dann jene, welche in jedem Lehrbuche vorkommen müssen, blos hätten citirt werden können. So besteht z. B. gleich bei der zweiten Aufgabe des Buchs (den Winkel zweier Ebenen zu finden, bei besonderer Lage dieser Ebenen) das Wesentliche nur darin, zur Horizontalprojection eines Puncts, der in einer gegen die Basis rechtwinkeligen gegebenen Geraden liegt, die entsprechende Verticalprojection zu bestimmen; in allem andern weicht die Lösung nicht von dem bei gewöhnlichen

Fällen befolgten Verfahren ab. Oder bei der achten Aufgabe des ersten Kapitels ist der Kern dieser: Von einem bekannten Dreieck sind blos die Projectionen der Basis gegeben; man weiß aber, daß die Spitze von einer gegebenen Ebene einen gegebenen Abstand hat, und soll hiernach auch die Spitze projiciren. Dieser Forderung sind nun noch ein paar elementare Aufgaben untergelegt, für deren Hinzutreten man schwerlich einen andern Grund wird auffinden können als den, die Aufgabe im Ganzen (und sonach auch die erläuternde Figur) verwickelter zu machen, wodurch sie aber durchaus nicht schwerer oder belehrender, sondern nur weniger übersichtlich wird. Aehnliche Bemerkungen ließen sich auch bei spätern Aufgaben öfters machen.

Dem Vorwort gemäß geht der Verf. nicht darauf aus, sich zur Lösung seiner Aufgaben auf die der descriptiven Geometrie eigenthümlich angehörigen Hülfsmittel zu beschränken; er bereitet häufig die constructive Lösung durch analytische Betrachtungen vor, die allerdings meist elegant sind, und die er, nach der Natur seiner Aufgaben (indem diese zum Theil weniger dem Boden der descriptiven Geometrie selbst entsprossen als vielmehr, so zu sagen, aus der analytischen Geometrie in die descriptive übersetzt sind), nicht wohl überall umgehen konnte. Oefters aber bedient er sich auch in solchen Fällen fremdartiger Mittel, wo keine Nothwendigkeit hiezu vorlag, und wo eine im Geiste der descriptiven Geometrie ausgeführte Construction vielleicht sogar vorzuziehen gewesen wäre. Namentlich sucht er bei dem Projiciren elliptischer Schnitte in der Regel zuerst ein Paar conjugirter Durchmesser, aus diesen die Axen, und mit deren Hülfe erst eine Anzahl von Peripheriepunkten, obgleich er diese Punkte sogleich unmittelbar hätte erhalten können. Am auffallendsten tritt dieß in der dritten Aufgabe des IV. Kapitels hervor, wo die Spur eines Kegels zweiter Ordnung auf die eben angegebene Weise gefunden wird, während doch die elliptische Leitlinie der Kegelfläche sammt der Spitze gegeben ist. Hier ist dieß offenbar ein Umweg und eine unmotivirte Beeinträchtigung der descriptiven Methode.

Wenn die Aufgaben dieser Sammlung sich als „größtentheils neu" ankündigen, so ist dieß vollkommen richtig, insofern die Forderungen selbst und die Wahl der gegebenen Größen meist vom Verf. selbstständig ausgedacht sind. In den graphischen Lösungen jedoch

sind überall die gewöhnlichen Wege eingeschlagen; und wenn Ref. öfters beim Anblick einer sehr zusammengesetzten Aufgabe der Vermuthung Raum gab, es werde diese etwa blos deswegen so gestellt sein, damit durch einen neuen und originellen Ausweg das Gespenst gefürchteter labyrinthischer Constructionen vor den Augen des freudig überraschten Lesers verschwinde, so mußte er gewöhnlich hintendrein sehen, daß er zu viel, vielleicht das Unmögliche, gehofft hatte. Dagegen bietet der Verf. mit unerschütterlichem Muthe und bewundernswerther Geduld den gehäuftesten graphischen Operationen die Spitze.

Einige der einfacheren, öfter vorkommenden Hülfsaufgaben werden zwar vom Verf. allerdings auf eine von der gewöhnlichen etwas abweichende Art behandelt; aber nicht eben bequemer oder eleganter. Die in der achten Aufgabe des ersten Kapitels angewandte Construction zur Auffindung eines Punkts, der von einem gegebenen Punkte eine gegebene Distanz hat und mit diesem auf einer gegebenen Geraden liegt, scheint z. B. dem Ref. weitläufiger als die sonst gewöhnliche. Auf S. 54 kommt es vor, daß ein Ellipsoid, von welchem zwei Hauptebenen mit den Projectionsebenen parallel liegen, durch eine horizontale Ebene geschnitten wird; statt hier die zweite Axe des Schnittes einfach als vierte Proportionallinie zu drei bekannten zu suchen, faßt der Verf. sie als Sehne der zur Verticalebene senkrechten Hauptellipse und muß deshalb diese Ellipse punktweise construiren. Die sechste Aufgabe des vierten Kapitels, in welcher dieser Zwischenfall vorkommt, und welche verlangt, das vorhin erwähnte Ellipsoids durch eine beliebig gegebene Ebene zu schneiden, ist überhaupt höchst weitschichtig gelöst; es wird der allgemeinen Behandlung noch ein besonderer Fall als Hülfsaufgabe vorausgeschickt, welche wieder auf jenen oben berührten Zwischenfall zurückgeht. (Ref. löst jene an sich leichte Aufgabe durch Anwendung einer Reihe paralleler Hülfsebenen, welche auf der Verticalebene senkrecht stehen, und das Ellipsoid so schneiden, daß die Horizontalprojectionen der Schnitte Kreise werden; man erspart dadurch jede punktweise Construction von Hülfscurven und gelangt sehr schnell an's Ziel).

Die Darstellung des Verf. strebt durchweg nach Deutlichkeit und Bestimmtheit. Nur hie und da kommt eine kleine Flüchtigkeit oder Uebereilung vor. Wenn es auf S. 50 von einer gewissen

Ebene heißt, sie könne ein eintheiliges Hyperboloid deshalb nicht nach einer Hyperbel schneiden, weil sie nicht senkrecht auf der Ebene der Kehlellipse stehe — oder auf S. 68: die Ebene zweier auf der Fläche eines Hyperboloids gelegener und sich schneidender gerader Linien berühre das Hyperboloid in diesen Linien — so ist wohl jede dieser Unrichtigkeiten nur als ein in der Eile des Niederschreibens mit untergelaufener **lapsus calami** anzusehen und Ref. will keinesweges das bessere Wissen des Verf. bezweifeln.

Ueber die Classe des Publicums, an welche der Verf. sein Werk zunächst gerichtet wissen wollte, scheint derselbe nicht immer ganz mit sich im Reinen gewesen zu sein. An manchen Stellen werden ziemlich umfassende mathematische Vorkenntnisse angenommen, an andern Stellen aber Dinge erklärt, die jeder Anfänger wissen sollte. Der §. 56 citirt z. B. eine Reihe von Sätzen als „bekannt", welche schon ein tieferes Eindringen in die analytische Geometrie des Raumes oder in die neuere Geometrie voraussetzen; und der darauf folgende §. 57 bringt eine ausführliche Erklärung vom geometrischen Orte! Die Haupteigenschaften der Flächen zweiter Ordnung, werden an mehrern Orten als bekannt behandelt; und doch folgt ausnahmsweise in §. 40 ein Beweis für die Erzeugung des Hyperboloids durch Drehung der geraden Linie (nicht etwa in neuer Weise geführt, sondern wörtlich aus Leroy übersetzt).

Die in einem besondern Hefte beigegebenen Figuren (auf 58 Tafeln in Groß-Quart) sind alle sehr sauber und sorgfältig ausgeführt, in passendem, hinreichend großem Maßstabe gehalten, und (was bei der großen Complication einzelner besonders anerkennenswerth ist) vollkommen deutlich. Bei einigen derselben fehlen zwar Zwischenconstructionen, auf welche der Verf. ausdrücklich verweist, weil er ihre Erklärung im Texte übergeht (vgl. z. B. S. 4 u. S. 11), und bei einzelnen finden sich kleine Versehen (z. B. in Fig. 8, a, wo der Punkt [α', α''] an einer falschen Stelle steht); doch wird dadurch für einen selbstständigen Leser das Verständniß nicht gehindert; und dergleichen ist um so leichter zu entschuldigen, da (nach einer Bemerkung im Vorwort) die Reinzeichnungen nicht vom Verf. selbst, sondern von einem Collegen nach des Verfs. Handzeichnungen ausgeführt worden sind. Nur Eines kann Ref. an den Figuren nicht

ungerügt lassen: den Umstand nämlich, daß überall die Basis (Projectionsaxe) weit stärker ausgezogen ist als andere Linien. Von jedem Lehrer, der seine Schüler in praktischen Constructionen übt, muß dies getadelt werden, weil meist gerade die Punkte, wo die einzelnen Linien in die Basis einschneiden, die wichtigsten und einflußreichsten der ganzen Figur sind, aber niemals mit der erforderlichen Genauigkeit erkannt werden können, wenn man die Basis selbst nicht möglichst scharf und zart angibt. Es ist schwer zu begreifen, warum diesem sonderbaren Brauch (vor welchem französische Schriftsteller sogar ausdrücklich in ihren Lehrbüchern zu warnen für nöthig finden) in neuerer Zeit von mehreren Seiten Vorschub geleistet wird; die Sache ist durchaus nicht so unwichtig, als es Jemanden, der nicht zugleich Zeichner ist, etwa erscheinen möchte.

Die Ausstattung des Werks läßt nichts zu wünschen übrig, und der Preis 7 fl. 30 kr. ist, in Rücksicht auf die Schönheit, Anzahl und Schwierigkeit der Figuren, nicht zu hoch.

Stuttgart.

Prof. Dr. Gugler.

2.

Die Anfangsgründe des geometrischen Zeichnens. Eine Reihe der wichtigsten im Praktischen vorkommenden Elementarconstructionen, für den Unterricht in Volks- und Gewerbsschulen zusammengestellt von J. H. Kronauer, Lehrer an der Industrie- und Gewerbschule in Winterthur. Zweite Auflage. Zürich, Meyer und Zeller, 1845. (Preis 1 fl. 56 kr.)

Auf 27 Tafeln in Hoch-Quart werden 114 Figuren als Vorlagen für Schüler des geometrischen Zeichnens mitgetheilt, und die erste Tafel gibt außerdem noch einigen Stoff für Vorübungen in Führung der Reißfeder. Vorausgeschickt sind einige Blätter erläuternden Textes, der in lobenswerther Kürze die Bedeutung der Figuren bespricht.

Die 7 ersten Tafeln enthalten in 33 Figuren die Lösungen der ersten, auf Gerade und Winkel bezüglichen Aufgaben der Elementargeometrie (Verlängerung und Theilung gerader Linien; Construction und Theilung von Winkeln; Parallelen; zu 2 Linien

die dritte Proportionale und die mittlere zu ſuchen, zu dreien die vierte ꝛc.) und Andeutung zur Anfertigung eines verjüngten Maßſtabes. Zwei weitere Tafeln (Fig. 34—45) ſind für regelmäßige Polygone beſtimmt (unter denen übrigens auch die Raute aufgeführt iſt). Dann folgen Aufgaben über den Kreis und ſeine Tangenten (4 Tafeln, Fig. 46—61) und Zeichnungen ſolcher Formen, welche aus ſich berührenden Kreisbögen zuſammengeſetzt ſind, wobei natürlich Spiralen, Eilinien, Linſenlinien, Korbbögen ꝛc. mit abgehandelt und überhaupt die Intereſſen eines künftigen Architecturzeichners berückſichtigt werden (7 Tafeln, Fig. 62—94). Hieran reihen ſich einige der gebräuchlichſten Conſtructionen der drei Kegelſchnittslinien und ihrer Tangenten (4 Tafeln, Fig. 95—106). Die Tafeln 25 und 26 bringen die Evolvente des Kreiſes, die Cycloide, Epicycloide und Hypocycloide (Fig. 107—110); und endlich werden ſchließlich auf Tafel 27 mechaniſche Conſtructionen für die Ellipſe, Parabel und für Zahnformen verdeutlicht.

Man erſieht aus dieſem Abriß des Inhalts, daß das vorliegende Werk die Aufgabe eines geometriſchen Zeichnungsunterrichts in der altherkömmlichen Weiſe aufgefaßt hat, und von dieſem Standpunkte aus hat es die Vergleichung mit keinem der früher erſchienenen zu ſcheuen. Die Auswahl des Dargebotenen iſt verſtändig und hält Maß; und Referent erkennt es mit beſonderm Danke an, daß er bei Durchſicht dieſer Blätter von jenem geſchmackloſen Schnörkelwerk, aus Kreisbogenſtücken und geraden Linien bunt zuſammengewürfelt, wie es uns aus mancher ältern Anleitung zum geometriſchen Zeichnen entgegentritt, verſchont geblieben iſt.

Eine andere Frage iſt freilich, ob die aus guter alter Zeit uns überkommene Manier, geometriſches Zeichnen (urſprünglich „Reißen" genannt) zu lehren, auch noch heute allgemein paſſend ſei, nachdem unſer Schulweſen eine weſentlich andere Geſtaltung gewonnen hat. Früher, lange vor Entſtehung gewerblicher Lehranſtalten, gab man den für gewiſſe Gewerbszweige (namentlich für die Baugewerke) beſtimmten Knaben und Jünglingen eine Anleitung zum „Reißen", damit ſie, bei dem Mangel geometriſcher Kenntniſſe, eine Reihe nutzbarer Conſtructionen wenigſtens mechaniſch erlernen ſollten. Die Lehrer hiefür, um welche ſich die ſtrebſameren und

lernbegierigen unter jenen Jünglingen sammelten, waren gewöhnlich geübtere Gewerbsmeister, und unter diesen hatte sich ein gewisser Lehrbegriff des „Reißens" durch Tradition fortgepflanzt, welcher in dem praktischen Bedürfniß und langjähriger Erfahrung seine Berechtigung fand. Dieselben Aufgaben und Figuren, um welche sich vor 100 Jahren der Unterricht im Reißen drehte, bildet noch heutzutage den Kern der meisten veröffentlichten Anleitungen zum geometrischen Zeichnen, weil die Zeichnungslehrer selbst noch an jener Lehrpraxis festhalten; und dieß soll keineswegs getadelt werden, ja es ist sogar das empfehlenswertheste, so lange die Schüler einer Handwerkerschule oder Sonntagsschule oder auch der Volksschule (wohin nur leider das geometrische Zeichnen sehr selten dringt) angehören. Sobald aber an einer Schule, welche die reine Mathematik in ihren Lehrplan aufgenommen hat, geometrisches Zeichnen ernstlich betrieben werden soll, ist der alte Weg theilweise zu verlassen. Alle jene Constructionen, welche blos Auflösungen einfacher geometrischer Aufgaben betreffen, sind zu beseitigen; denn ihre Theorie ist aus der reinen Geometrie bekannt und ihre Ausführung bietet meist zu wenig Stoff für praktische Uebung. Dagegen soll der Schüler nicht nur Gewandtheit in Handhabung der Zeichnungsapparate, Genauigkeit, Schärfe und Sauberkeit bei graphischen Arbeiten lernen, sondern er muß zugleich Auge und Hand an die gesetzmäßige Stetigkeit von Curven, die über den Kreis hinausgehen, gewöhnen; er muß sich üben, eine stetige Peripherie aus einer mäßigen Anzahl von Punkten zu zeichnen, Tangenten zu ziehen, wenn man für sie keine theoretisch erwiesene Construction hat, graphische Aufgaben durch Hülfscurven zu lösen u. dgl.; und hiezu reichen die wenigen Curven, die man gewöhnlich anhangsweise den Kreisconstructionen beigibt, nicht mehr aus. Von dem alten Material für das geometrische Zeichnen wird daher ein Theil hinwegfallen müssen, dafür aber ein anderer Theil neu hinzukommen, welchen ausführlicher zu besprechen hier nicht der Ort ist; doch glaubte Ref. darauf hinweisen zu müssen, um seine Ansicht zu begründen, daß er die hier besprochene Sammlung für eigentliche Gewerbschulen (in dem Sinne, den man im mittlern und nördlichen Deutschland mit diesem Namen verbindet) und gehobene Realschulen nicht für ausreichend hält; wogegen er sie (wie

schon oben angedeutet ist) für solche Schulen, an denen kein wissenschaftlicher Unterricht stattfindet, als sehr geeignet und zweckgemäß aus voller Ueberzeugung empfehlen möchte. Auch an niedern Realschulen, an denen dem geometrischen Zeichnen noch nicht die wünschenswerthe Zeit und Ausdehnung zugewiesen werden konnte, dürfte das Werkchen mit Nutzen zu gebrauchen sein. An Schulen solcher Art werden diese Vorlagen um so leichter Eingang finden, als die Zeichnungen sehr rein und schön ausgeführt sind.

Gugler.

3.

Elemente der niederen Analysis, bearbeitet von J. Rogg, Professor der Mathematik am Gymnasium zu Ehingen. Ulm 1843, Wohler'sche Buchhandlung. Preis 1 fl. 36 kr. oder 1 Thlr.

So erwünscht ein Buch von dem reichen Inhalt wie das vorliegende bei so kleinem Umfang ist, so gelungen auch manche Entwicklungen namentlich in dem Anhang zu nennen sind: so sehen wir uns doch genöthigt, das Ganze für mißlungen zu erklären, wie aus den folgenden Bemerkungen über die Auswahl und Anordnung des Stoffs, wie über die Festsetzung der Grundbegriffe hervorgehen wird, wobei wir auch nicht umhin können, unsere Ausstellungen alsbald mit dem Titel zu eröffnen.

Unter dem Titel „niedere Analysis" erwarten sicherlich die meisten Leser etwas anderes, als was das Vorwort sofort als Inhalt des Buchs angibt, und die Schüler, die es als Lehrbuch in die Hände bekommen, werden sich darüber wundern, wenn sie in ihrem Lectionsplan keine niedere Analysis, wohl aber Arithmetik und Algebra finden. „Die vorliegende Schrift gibt in neun Büchern ungefähr das, was man, mit Hinzufügung der Euclidischen Geometrie, Elementarmathematik zu nennen pflegt;" so heißt es im Vorwort und von den neun Büchern behandeln die sechs ersten das, was man gewöhnlich Arithmetik und (elementare) Algebra zu nennen pflegt, die drei folgenden enthalten Anwendungen davon auf die Raumgrößen, nämlich nach den minder passenden Ausdrücken des Verfassers: „algebraische Geometrie, arithmetische Geometrie

und ebene Trigonometrie". Die Schrift enthält also die Elemente der Arithmetik und Algebra sammt ihrer Anwendung auf die Geometrie. Dieser geometrische Inhalt ist übrigens in keinem Fall in der Benennung „niedere Analysis" begriffen, was man auch darunter verstehen mag. Was man aber am natürlichsten darunter versteht, sowie es auch dem Gebrauch am meisten entspricht, mögen folgende Bemerkungen in Erinnerung bringen. — Die gesammte Theorie der Rechnung (oder wissenschaftliche Anweisung zur Rechnung) stellt man offenbar am passendsten unter dem Namen Arithmetik der Geometrie gegenüber, denn der Begriff der Zahl ist der Grundbegriff dieses Ganzen und das Zählen die Verrichtung, die allen übrigen zu Grunde liegt. Nach einem neuen wesentlich allgemeinen Gesichtspunkt (dem Begriff der Function), von dem aus die durch Verbindung der Zahlen entstehenden Ausdrücke betrachtet und sofort allgemeiner Ergebnisse gewonnen werden, zerfällt die Arithmetik in eine niedere und höhere; letztere ist man gewohnt, Analysis, und dieser gegenüber den ersten Theil Arithmetik vorzugsweise zu nennen. Wie man sofort innerhalb der (Elementar-) Arithmetik einen Fortschritt hat, Ergänzungen der Grundlehren, wie sie in vielen deutschen und französischen Lehrbüchern (auch das vorliegende gehört mit seinem Anhang dazu) zum Theil in einem besondern Buch (z. B. Lacroix **Complemens d'Algèbre** oder Fischers Elementarmathematik 3. Theil) auf die eigentlichen Elemente folgen — nur daß nicht eben ein neuer Gesichtspunkt oder Hauptbegriff beide Theile scheidet: so findet innerhalb der Analyse ein und zwar ein bezeichnender Fortschritt statt, wodurch diese in eine niedere und höhere zerfällt. Dies trifft so ziemlich mit der gänzlich veralteten Eintheilung in Analysis des Endlichen und des Unendlichen zusammen, es ist die Betrachtung der Functionen und ihrer Beziehungen abgesehen von ihrer besondern Form, die der allgemeine Taylor'sche Lehrsatz eröffnet, oder es sind die Sätze und Aufgaben der sogenannten Differenzial- und Integral-Rechnung, wodurch die höhere Analysis von der niederen geschieden wird. Eine solche, den letztgenannten Zweigen gegenüberstehende „niedere Analysis" hat z. B. Euler in seiner „Einleitung zur Analysis des Unendlichen," Cauchy in seiner „**Analyse algébrique** aufgestellt. — Wie verhält sich's endlich mit der sogenannten

Algebra? Dieſe iſt in der That nicht ſowohl ein beſonderes, ſelbſtſtändiges Glied in der Reihe der arithmetiſchen Wiſſenſchaften, als vielmehr ein innerer Beſtandtheil eines jeden der genannten Glieder oder Theile der Arithmetik. Die geſammte Arithmetik nämlich, die Elementar-Arithmetik ſo gut wie die Analyſis und die höhere Analyſis ſo gut wie die niedere, ſchreitet in zweierlei Lehren fort, die einen betreffen Umformungsgeſetze, die anderen Beſtimmungsgleichungen. Die letzteren machen das eigentliche Weſen der Algebra aus; die Analyſis hat alſo ihre Algebra, nämlich in ihren Functionsgleichungen und Differenzialgleichungen, ſo gut wie die Arithmetik, obwohl man die Lehre von den Beſtimmungsgleichungen mit denen die letztere zu thun hat, gewöhnlich, der Geſchichte zufolge, vorzugsweiſe Algebra nennt.

Weiter hierauf einzugehen, die angegebenen Unterſchiede ſammt den angezogenen Begriffen weiter zu beleuchten, würde von dem Zwecke dieſer kurzen Recenſion zu weit abführen; doch mag daraus erhellen, warum wir den Titel des vorliegenden Buches für unpaſſend erklären müſſen, das übrigens immerhin gelungen ſeyn könnte. Sehen wir daher, wie es ſich mit dem zweiten Punkt verhält, der Behandlung und Anordnung des Lehrſtoffs. Dabei iſt der arithmetiſche Theil mit ſeinen ſechs Büchern, der geometriſche in den drei folgenden und der Anhang beſonders zu berückſichtigen.

Die ſechs arithmetiſchen Bücher haben der Reihe nach zum Inhalt, das erſte: Grundregeln der Arithmetik und Algebra, wo nach Vorausſchickung der Grundbegriffe (von Zahl, benannte Zahl, ganzer Zahl u. ſ. w.) die Rechnungsarten (d. h. die bekannten vier Species des alten Schlendrians) mit ganzen Zahlen, außerdem die algebraiſchen (?) Fundamentalregeln (d. h. die Rechnung mit negativen Differenzen, die ſo ſtreng wie die mit gebrochenen Quotienten Sache der Algebra iſt), und die Rechnungsarten nicht nur „mit" ſondern auch „an" Brüchen gelehrt werden. Das zweite: Rechnung mit dekadiſch gebildeten Zahlen, wo, nach Erörterung des Zahlenſyſtems, nicht nur die im erſten Buch aufgeführten Rechnungsarten ſowohl „an" als auch „mit" dekadiſch gebildeten Zahlen, ſondern auch die Ausziehung der Quadratwurzel gezeigt

wird, überdies die Rechnungsarten mit benannten Zahlen und manche Verrichtungen der Bruchrechnung ihre Stelle finden, die blos zum Theil hergehören, nämlich nach ihrer Ausführung an zehnheitlichen Zahlen, (z. B. vermöge der auf der zehnheitlichen Zusammensetzung beruhenden Kennzeichen der Theilbarkeit), keineswegs aber nach ihrer allgemeinen Theorie; diese hat vielmehr im ersten Buch ihre logische Stelle, ebenso aber der Satz über das Quadrat einer Summe, auf dem die Decimalausziehung der Quadratwurzel beruht (doch auf letzteres kommen wir zurück). Das dritte: Verhältnisse und Proportionen, wo merkwürdiger Weise 1) eine allgemeine Theorie der Proportionen, 2) der Zahlenproportionen, 3) der Proportionen von benannten Zahlen gegeben wird. Das vierte: Gleichungen vom ersten und zweiten Grad; wo der wesentliche Beisatz vermißt wird: und Aufgaben, welche dadurch aufgelöst werden können. Das fünfte: Potenzen und Wurzeln; Exponential- „Größen" und Logarithmen, wo Sätze, ja selbst Begriffe (Potenz) erst angeführt werden, ohne die nicht einmal das Zahlensystem (wenigstens in einer „niederen Analysis"! in der Volksschule ist es anders) dargestellt werden kann, geschweige denn die Decimalwurzelausziehung, und überhaupt die Decimalrechnung. Oder braucht man dabei nicht Sätze, wie daß $(a \,.\, 10)^2 = a^2 \,.\, 10^2$, daß $(a \,.\, 10^m) \,.\, (b \,.\, 10^n) = (ab) \,.\, 10^{m+n}$ daß $\sqrt{(a : 10^{2n})} = \frac{\sqrt{a}}{10^n}$ u. s. w.? Endlich das sechste: Progressionen, wo auch die „höhere" Zinsrechnung gelehrt wird, um derentwillen es auch allein der Mühe werth ist, aus den Progressionen ein besonderes Buch zu machen. — Wir könnten eine Menge Ausstellungen, die das unlogische Verfahren im Buche, d. h. theils Verstöße gegen Zusammenstellung des Gleichartigen, theils Verstöße gegen den inneren Zusammenhang der Beweisführung betreffen, gleich in die Inhaltsanzeigen verweben; anderes hängt mehr mit den Begriffsbestimmungen selbst zusammen und kommt weiter unten zur Sprache; daß wir nicht Alles aufführen können noch wollen; was hieher gehörte, darüber wird eine Schlußanmerkung folgen.

In dem geometrischen Theil sieht es mit der Ordnung nicht viel besser aus. Man hätte vielleicht in einem Werk über „niedere Analysis“ eine (wenn auch niedere) analytische Geometrie erwarten dürfen, und in der That würde es einem solchen Werk wohl anstehen, wenn darin, sei es in einem der neun Bücher oder im Anhang etwas über die Gleichung der Geraden, des Kreises, der Kegelschnitte vorkäme, was leichter ist und wichtiger als manches, was theils in den beiden Geometrien (d. h. der algebraischen und arithmetischen) z. B. Transversalentheorie, theils (und noch mehr, wovon weiterhin) im Anhang vorkommt. Auf der anderen Seite ist es ein Beweis dafür, daß das Buch besser Arithmetik oder Arithmetik und Algebra hieße, wenn diese algebraische und arithmetische Geometrie folgt anstatt der analytischen, d. h. nämlich Anwendungen der Algebra und Arithmetik auf Raumgrößen, die eine besondere Auseinandersetzung erfordern, im Gegensatz zu Anwendungen auf andere Größen, auf Weine, Capitalien, Meilen, Feingehalte u. s. w., wie sie bisher, oft ohne gehörige Trennung der Anwendung von dem rein arithmetischen Inhalt, vorgekommen sind. Wenn man sich sofort die Unterscheidung einer arithmetischen und algebraischen Geometrie gefallen läßt, obwohl beides eben Anwendungen der Rechnung auf geometrische Größen sind, und die veraltete Unterscheidung arithmetischer und algebraischer Aufgaben überhaupt unstatthaft ist: was erwartet ihr in der arithmetischen, was in der algebraischen? Wahrscheinlich in jener geometrische Anwendungen der Rechnung ohne Bestimmungsgleichungen, in dieser aber Anwendung der Bestimmungsgleichungen oder der algebraischen Gleichungen auf die Auflösung geometrischer Aufgaben! Wie stehen aber nun die Sätze vom Flächeninhalt, worauf ja eben die Flächenberechnung beruht, die §. 43 in der arithmetischen Geometrie vorkommt, an der Spitze der algebraischen als deren Fundamentalsätze? Warum steht überhaupt diese voran? Warum (und dieß macht das Maß der Verwirrung voll) werden in der arithmetischen Geometrie Aufgaben durch algebraische Gleichungen aufgelöst? Man traut den Augen kaum, wenn man Seite 160 die quadratische Gleichung sieht. Erfreulicher ist es, wenn man unter den Aufgaben der algebraischen Geometrie auch solche sieht, wo es sich um bloße

Proportionallinien handelt; es sind dies algebraische Aufgaben, sowie man gleich anfangs die Verhältnißzahl der unbekannten Größe mit einem Buchstaben (wie x) bezeichnet, und dann eine Gleichung, beziehungsweise Proportion, bildet, mittelst deren das x durch gegebene Zahlen bestimmt wird. Aber was soll man denn dazu sagen, wenn man z. B. Seite 124 als erste Aufgabe liest: „zu drei Linien a, b, c die vierte Proportionale x zu finden, oder was damit einerlei ist die Formel $x = \frac{bc}{a}$ zu construiren." Das ist nicht einerlei, das sind zwei ganz verschiedene Aufgaben; die algebraische verlangt blos, aus der Proportion a : b = c : x, den Ausdruck von x durch a, b, c herzuleiten, dann kennt man die benannte Zahl, durch welche die unbekannte Länge arithmetisch sich ausdrücken läßt. Etwas anderes ist die Verzeichnung; man kann aber dann die unbekannte Linie verzeichnen, indem man nach einem Maßstab $\frac{bc}{a}$ Längeneinheiten aufträgt, und braucht zu dem Ende nicht die rein geometrische Verzeichnung mittelst der Parallellinien, worin die Auflösung des Verfassers besteht, die mit der schönen Erläuterung schließt, d. i. BC = x, nachdem man bereits $BC = \frac{bc}{a}$ hat. Auch sollte man nie eine solche Gleichung schreiben wie BC = x; denn nach des Verfassers eigener Voranschickung bedeuten die Buchstaben a, b, c, x unbenannte Zahlen, die Verhältnißzahlen von Linien, die sich auf irgend ein Maß beziehen, BC aber bedeutet mit Hinweisung auf eine Figur, wo B und C die Orte gewisser Punkte vorstellen, offenbar die wirkliche Linie, Liniengröße; BC kann also nicht = x seyn, sondern ist = x Fuß oder = x Ellen oder = x Erdhalbmesser u. s. w.

Letztere Bemerkung streift übrigens bereits an die Ausstellungen, die in dritter Linie anrücken sollen, wo es sich um entschiedene Unrichtigkeiten im Stoff selbst handelt; ein unlogisches Buch, wo Vieles am unrechten Ort steht, wo dies und das durcheinandergeworfen ist, kann doch noch frei seyn von unrichtigen Vorstellungen, vollends von unrichtigen Erklärungen und Festsetzungen. — Zuvor noch ein Paar Worte vom Anhang: Ref. würde anstatt des Anhangs lieber einen zweiten Theil sehen, wo eben, dem oben erörterten

Gesichtspunkt zufolge, nach Abhandlung der arithmetischen Grundlehren (sammt geometrischen Anwendungen) Ergänzungen von beiden gefolgt wären, und wo auch einiges von Gleichungen für Linien, wie bereits bemerkt, seine passende Stelle gefunden hätte, wenigstens so gut oder noch besser, als der Nachweis von der Einerleiheit der euklidischen Proportionslehre mit der „Methode der unbestimmten Exponenten," welcher eher in einen Commentar zum Euklid, als in ein kurzgefaßtes Lehrbuch gehört, oder als die Fehlerrechnung bei der trigonometrischen Praxis, die in ein Werk über praktische Geometrie gehört. Im übrigen sind wir mit der Auswahl des Stoffes einverstanden, außer daß wir die unbestimmten Fälle der Trigonometrie sowie die goniometrischen Formeln in's neunte Buch der „niederen Analysis" aufgenommen hätten. Es kommt nämlich außerdem (freilich zerstreut, was übrigens der Anhangsstil entschuldigt) zur Sprache: die diophantischen Aufgaben, die figurirten Zahlen, die Combinationslehre nebst Anwendung auf Multiplication und Division von Potenzausdrücken und insbesondere von zehntheilichen Zahlen (ein Abschnitt, dem wir selbst Lob zollen können), Anwendungen der Methode der unbestimmten Coefficienten, das Binomialtheorem, die unendlichen Reihen für Logarithmen und trigonometrische Functionen.

Wir begeben uns aber sofort von diesem Lob zu dem schwersten Tadel, den wir über das vorliegende Werk aussprechen müssen, nämlich über die fehlerhaften Erklärungen, zumal der Grundbegriffe. Wir wollen dabei über solche Stellen noch leichter weggehen, wenn es z. B. §. 27 heißt: „sey n eine ganze Zahl, so bedeutet a^n ein Produkt aus n Factoren jeder gleich a, a^{-n} dagegen einen Bruch, welcher die 1 zum Zähler und a^n zum Nenner hat, d. h. es ist $a^{-n} = \frac{1}{a^n}$." Das ist keine Erklärung, sondern ein Lehrsatz, der einen Beweis erfordert; ebenso verhält es sich §. 29 mit der gebrochenen Potenz, die dann überdieß so unter der Hand in die sogenannte Exponential- „Größe" umgetauft wird, unter der Hand, denn nicht jede meinetwegen Exponential- „Größe" ist an und für sich einer gebrochenen Potenz, viel weniger einer Wurzel gleich. — Doch nun zu den ersten Seiten! Die erste Erklärung

im §. 1 ſagt nichts anders als: wenn eine Größe ein Vielfaches von einer andern iſt, ſo ſagt man, jene ſey ein Vielfaches von dieſer. Das Hauptſtück von einer Erklärung iſt aber die dritte: „ein Ausdruck, welcher anzeigt, wie eine Größe A aus einer andern B entſteht, heißt Zahl, und B insbeſondere die der Größe A correſpondirende Einheit oder auch Einheit ſchlechthin.“ O göttlicher Euklid, wenn Du das gewußt hätteſt, dann hätteſt Du gewiß nicht in der ſchlichten Einfalt Deines antiken Verſtandes geſagt: ἀριθμός ἐστι πλῆθος συγκειμένων μονάδων, eine Erklärung, die man Dir blindlings nachgedruckt hat, wie auch wir zu thun kein Bedenken trugen. Deine Definition paßt ja blos auf die ganze poſitive Zahl, die wirkliche Zahl, die Zahl ſchlechtweg, deren Reihe wir bilden, indem wir zählen; Herr Rogg aber will gar viel gleich in der erſten Erklärung ſagen und alles umfaſſen, was wir andern, eingedenk, daß der Gang der Arithmetik weſentlich der der ſtufenweiſen Verallgemeinerung iſt, allmählig in den erweiterten Begriff der Zahl aufnehmen; dadurch hat er dann für ſo vieles Platz in dem dünnen Buch gefunden, aber leider Nichts geſagt, indem er gleich Alles ſagen wollte. Entweder verbindet nämlich Herr Rogg mit dem Wort „Ausdruck“ einen beſtimmten arithmetiſchen Sinn, dann muß derſelbe vorher erklärt ſeyn und wird ſchwerlich erklärt werden können ohne den Begriff der Zahl, indem jeder arithmetiſche Ausdruck (wie Bruch, irrationale Wurzel u. ſ. w.) aus einer Verbindung der Zahlen (d. h. der ganzen poſitiven, der πληθη μοναδων) durch die Rechnungsarten hervorgeht: oder das Wort „Ausdruck“ wird in dem Sinn der deutſchen Sprache überhaupt genommen, dann braucht ihn zwar der Arithmetiker ſo wenig zu erklären als das Wort „Erklärung“ oder „Paragraph,“ damit iſt aber lediglich nichts geſagt, oder es iſt ein Unſinn, denn man kann dann z. B. das Drehen einer begrenzten Geraden um einen Punkt eine Zahl nennen, weil dieſer Ausdruck anzeigt, wie eine Kreisfläche aus einer geraden Linie entſteht. Was der Verfaſſer wollte, iſt uns allerdings eben ſo klar, wie das, daß er ſeinen Zweck nicht erreicht hat; er wollte nicht nur ganze Zahlen und Brüche in ſeiner Erklärung begreifen, wie denn gleich hernach in er fünften Erklärung die ganze Zahl ausgeſchieden wird (aber ein

Bruch iſt zunächſt keine Zahl, ſondern eine Zahlenverbindung, und ein Bruch gibt an und für ſich nicht an, ſo wenig als eine ganze Zahl, wie eine Größe aus einer andern entſteht) — ſondern auch die unbenannte und die (ſogenannte) benannte Zahl (d. h. die ſprachliche Zuſammenſetzung einer Zahl im engeren oder weiteren Sinn mit dem Namen eines Dings), wie ſofort nach der ſechsten Erklärung der Begriff der Zahl in jene beiden auseinandergehen ſoll. Eine benannte Zahl kann nun allerdings der arithmetiſche Ausdruck einer Größe, das Ergebniß ihrer Meſſung ſein, oder (wenn man ſich ſchlecht ausdrücken will) angeben, wie eine Größe aus einer andern entſteht (d. h. eben durch eine andere gemeſſen wird). Das Streben nach einer ſolchen Allgemeinheit beruht aber zuletzt auf der unſeligen Verwirrung der Begriffe von Zahl und Größe, und dieſe zieht ſich durch das ganze Werk hin; ſo das ſeltſame „insbeſondere" in obiger Erklärung, alsdann gleich in §. 2 die windſchiefe Erklärung von Summe und Addition; ſo ferner die abenteurliche allgemeine Proportionslehre, die bereits angeführt worden iſt. Und doch hat Ohm längſt ein ſo helles Licht hierüber aufgeſteckt! In ſofern iſt uns aber das Büchlein von Herrn Rogg eine willkommene Erſcheinung, als es einen Fall darſtellt, wo in Folge jener Begriffsverwirrung Einer, der ein Lehrbuch ſchreiben wollte, einen wirklichen Galimathias ausgeheckt hat; willkommen, weil wir allerdings ſo oft ſchon zugeben mußten, daß für die höchſten Zwecke der Mathematik, Berechnung des Kalenders, der Cometenbahnen, der Maſchinen u. ſ. w., die Ohm'ſche Unterſcheidung von Zahl und Größe nichts fruchte, und ſomit eine gründliche Darſtellung der Mathematik auch nach dem alten Schlendrian möglich ſey; jetzt iſt uns nämlich klar, daß ſie einen vor ſolchen Definitionen, wie die Rogg'ſchen, bewahrt.

Noch iſt im §. 1 beſonders tadelnswerth, daß auch ſogleich unter den Grundbegriffen der Arithmetik der der veränderlichen Zahl ſtehen ſoll, der offenbar erſt viel ſpäter entſtehen kann, wenn man die mannigfaltigen arithmetiſchen Ausdrücke kennen gelernt hat, deren Reihe einer ſtetigen Folge von Werthen ſich nähert, welche das veränderliche Element einer Function durchlaufend gedacht wird. Zudem iſt auch die Erklärung falſch,

denn weder ist unbekannt und veränderlich einerlei, noch ist jede unabhängige Zahl constant, so wenig als jede veränderliche abhängig, vielmehr mißkennt Herr Rogg ganz die Unterscheidung der unabhängigen und der abhängigen Veränderlichen, mithin den Begriff der Function, den Grundbegriff der eigentlichen Analysis, weßhalb wir schließlich fast fürchten, es könnte Herrn Rogg bei Abfassung einer Analysis noch schlimmer ergehen, als bei der einer Arithmetik. — Schließlich müssen wir aber auch noch den Lesern bemerken, daß, wollten wir alle derartigen Schiefheiten und Ungenauigkeiten des vorliegenden Buches anführen und gründlich zergliedern, wir viel zu viel Papier und Zeit brauchten, als der Mühe werth ist, indem wir nach Wegräumung des Schuttes doch keine neuen und guten Bausteine zu einem wohnlichen Gebäude hätten, nicht einmal einen reinlichen Stall, wie Herkules nach einer Arbeit, welcher die bezeichnete gliche.

Stuttgart.

G. Reuschle.

4.

Die Bedeutung der lateinischen Schule, mit besonderer Beziehung auf die Gegenwart und ihre Bedürfnisse. Ein Wort an Väter, Lehrer und Schulbehörden von J. F. Braun, Oberpräceptor in Kirchheim u. T. Stuttgart. Verlag von Schmidt und Spring. 1846. (Ausgegeben im Nov. 1845.) Pr. 27 kr.

Der Kampf zwischen Humanismus und Realismus hat bereits mehrere Stadien durchlaufen. Anfangs wollte jener diesen als Eindringling nicht recht aufkommen lassen und vertheidigte jede Handbreit des als Eigenthum in Anspruch genommenen höheren Unterrichtsgebietes. Bald aber mußte er die Selbstständigkeit der jüngern, aber von dem Zeitgeist geforderten Erscheinung anerkennen. Doch jetzt scheint ein neues Stadium eingetreten zu seyn. Auf den Waffenstillstand ist ein Vertheidigungskrieg gefolgt, bei welchem es sich in einzelnen Stücken geradezu um Sein oder Nichtsein handelt, wie z. B. beim Griechischen. Darum gilt es auf dieser Seite, sich tüchtig zu regen, um nicht von dem mächtigen Gegner, der durch zahlreiche Bundesgenossen verstärkt ist, überflügelt zu werden; und darum begrüßen wir auch die gegenwärtige Schrift und ihren Verfasser mit

Freuden in unſerer Schlachtreihe um der Entſchiedenheit und Kampfesfreudigkeit willen, mit der er ſich zum Kampfe geſtellt hat.

Nach einer kurzen hiſtoriſchen Einleitung wird zuerſt die Frage geſtellt: „haben die klaſſiſchen Studien für die Bildung der Jugend einen Werth an und für ſich?“ die natürlich bejahende Antwort auf dieſe Frage wird nun im erſten Theil der Schrift ausführlicher begründet. Was zuerſt die formelle Seite betrifft, ſo wird der Unterſchied zwiſchen den neueren und klaſſiſchen Sprachen hauptſächlich darein geſetzt, daß jene auf einem Boden erwachſen ſind, der von viel zu vielen künſtlich in einander verſchlungenen Kreiſen durchzogen iſt, ſo daß man ſehr viel zwiſchen den Zeilen leſen muß, während dieſe auf einfachen, ganz durchſichtigen Verhältniſſen beruhen und deßwegen der Jugend viel beſſer zuſagen; daß ferner in jenen dem Knaben zu ſehr ſeine eigne Subjectivität entgegentritt, während an dieſen, als an dem Nicht-eigenen, die Intelligenz kräftig emporwachſen kann. Den Realien ſodann wird ebenfalls ein bedeutender formeller Nutzen eingeräumt, ſofern in ihren Gegenſtänden die Freiheit in ihrer objektiven Gebundenheit erſcheint, und was die Ergänzung bildet zu der Bewegung des Geiſtes in der ſubjektiven Freiheit, welche in der Sprache vor ſich geht. Ebendeßwegen aber tritt der eigentliche Nutzen derſelben erſt dann ein, wenn die Fähigkeit vorhanden iſt, die Totalität des Stoffes zu umfaſſen; ſo daß in den früheren Jahren nur eine Baſis von Anſchauungen, Kenntniſſen und Fertigkeiten gegeben werden kann. Hinſichtlich der materiellen Seite wird zuerſt die Anſicht derer zurückgewieſen, die von den klaſſiſchen Sprachen nichts als den in der Anwendung im Leben, Verſtändniß von lateiniſchen und griechiſchen Ausdrücken, beſtehenden Nutzen verlangen und dagegen behauptet: „Der Gewinn der klaſſiſchen Studien iſt der, daß ſie zu einer wahren, gedeihlichen Entwicklung der europäiſchen Völkerfamilie einen weſentlichen Beitrag geben.“ Das germaniſche Element nämlich, auf dem wir ſtehen, kann nicht begriffen werden ohne nähere Kenntniß ſeiner hiſtoriſchen Grundlage, des klaſſiſchen Alterthums. Da es ferner das Ziel der Menſchheit iſt, „daß ſie allmählig ein Leib werde, der ſich der Zuſammengehörigkeit ſeiner Glieder bewußt ſey und dieſe zum wahren Segen des Ganzen benützen lerne“, in den germaniſchen Sprachen aber

überall uns die innerste Gleichheit entgegentritt, so gibt es kein geeigneteres Mittel, über diese Besonderheit hinauszukommen, als das Studium der klassischen Welt, besonders auch wegen „der Einfachheit der Verhältnisse, der Durchsichtigkeit des ganzen Gewebes der Volks- und Staatsthätigkeit, der erhabenen Größe der Naturmalerei, die die wahrhaft klassischen Darstellungen charakterisirt." Weiter wird nun denen, die von diesen Studien für die religiöse Bildung fürchten, entgegengehalten, daß nur eine falsche Behandlung derselben religiösen Indifferentismus erzeugt habe und noch erzeuge; in Wahrheit aber ein Eindringen in das Wesen des Christenthums ohne Kenntniß des klassischen Alterthums unmöglich sey. „Das Christenthum will wesentlich die Erfüllung der Zeiten seyn." Darum muß man auch die vorangehenden aus eigner Anschauung kennen. Endlich wird dieses Studium in Verhältniß zur Gegenwart gesetzt; und eines der kräftigsten Gegenmittel gegen die schlimmen Tendenzen des Zeitgeistes, einseitige materielle Bestrebungen, Communismus u. s. w., krassen Unglauben, deßwegen genannt, weil es am meisten auf der Idee beruht, und weil es eben Aufklärung über allerlei historische und politische Verhältnisse gibt, deren Unkenntniß am meisten jene Tendenzen begünstigt. Namentlich die Ueberzeugung von der Wahrheit des Christenthums „kommt uns aufs Objektivste entgegen in dem Entwicklungsgange des ganzen Alterthums und in dem Standpunkte, den die gebildetsten Völker zur Zeit der Erscheinung des Christenthums einnehmen". Darum wird auf diese Weise auch den Angriffen auf die historische Grundlage des Christenthums entgegengearbeitet, „da die ganze Kenntniß des Alterthums zur Ueberzeugung führt, daß unsere historischen Urkunden auf einem dem ganzen Alterthum homogenen Boden ruhen, daß wenn sie fallen sollen, die Wahrheit des ganzen Alterthums fallen mußte." Ueber letztere Behauptung erlaube ich mir nur im Vorbeigehen eine bescheidene Bemerkung. Die Ansicht nämlich, welche der Verfasser hier gleichsam als Schluß und Endresultat seines ersten Theils aufstellt, ist ja die vorzüglichste Grundlage der ganzen „falschen Weisheit" des Criticismus. Eben weil die Urkunden des Christenthums auf einem dem ganzen Alterthum homogenen Boden ruhen, so erlaubt sich der Kritiker denselben Maßstab, den ihm bei der Erforschung des Alterthums noch kein

Mensch, am allerwenigsten ein gläubiger Christ verwehrt hat, auch an die biblischen Urkunden anzulegen. Im Uebrigen aber wird wohl Niemand, der es mit dem Humanismus wohl meint, den Behauptungen des Verfassers und ihrer Begründung widersprechen, sondern wie gesagt, sich freuen, seine Sache mit gründlicher Erfassung des klassischen Geistes verfochten zu sehen. Nur in formeller Hinsicht glaube ich behaupten zu dürfen, daß der Verfasser einem Vorsatz, welchen er im Vorwort ausgesprochen hat, nicht ganz treu geblieben ist, nämlich dem Vorsatz, sich der Schulsprache möglichst zu enthalten und in einer Weise zu reden, die jedem Gebildeteren zugänglich wäre.

Im zweiten Theil nun will der Verfasser, von der Wichtigkeit der Sache durchdrungen, noch einige Worte über die nächsten Bedürfnisse der lateinischen Schule beifügen. Wir müssen gestehen, daß wir in diesem Theil etwas ganz anderes erwartet hätten; etwa, wie weit nun die lateinische Schule in der Erlernung der klassischen Sprachen zu gehen und welchen Antheil sie also am Studium des klassischen Alterthums habe, wobei etwa auch darauf Rücksicht genommen worden wäre, daß solche, die dieses Studium nicht weiter fortsetzen, daran Theil nehmen, u. s. w. u. s. w. Doch vielleicht setzt der Verfasser dieses als etwas Bekanntes voraus, oder ist es ihm Nebensache; und er will uns etwas Neues und Wichtigeres geben. Hören wir nun, was die Hauptsache ist. „Die Persönlichkeit des Lehrers ist es, die zu jeder Zeit das Centrum der Schule bildet und diese ist es in ganz besonderm Sinne in der gegenwärtigen Zeit. Nie ist die Aufgabe der lateinischen Schule bedeutungsvoller, nie für die unmittelbare Gegenwart wichtiger, nie schwerer, nie umfangreicher, nie in so hohem Grade die stete Concentration aller intellectuellen und sittlichen Kraft auf Ein Ziel fordernd gewesen als gerade jetzt.“ Demnach ist die erste Forderung, die wir im Namen der lateinischen Schule machen: „Man gebe ihr Persönlichkeiten zu Lehrern, wie sie sie braucht.“ Und nun wird geklagt, wie viel in dieser Hinsicht schon gefehlt worden sey durch Lehrer, die vom Geiste des Alterthums nichts auf die Jugend überzutragen wußten. Dieß ist die wissenschaftliche Seite der Persönlichkeit des Lehrers. Die andere ist die religiöse Ansicht des Lehrers.

Es wird erfordert „ein Lehrer, der aus vollem Herzen der Jugend Jesum Christum als ihren Heiland anpreisen kann, der aus vollem Glauben heraus in der Betrachtung der Menschen und Dinge auf die zwei Pole des Christenthums, auf Sünde und Gnade hinweisen, der in tiefster Ueberzeugung davon, daß die Persönlichkeit das Centrum der Welt sey, seine Jugend zu einem persönlichen Gott und Erlöser in der Absicht führen kann, daß sie selbst durch die innigste Lebensgemeinschaft mit dem Gott-Menschen zu wahrhafter Persönlichkeit gelange." Namentlich dulde man nicht ferner „daß diejenigen, denen es in der Kirche zu eng wird, nach Belieben zur Schule sich wenden dürfen, um da nach Lust sich ansiedeln zu können." Um aber Persönlichkeiten genug zu bekommen, „die mit den Eigenschaften, wie wir sie verlangen, jedenfalls selten seyn werden" wird zweitens verlangt: „man beschränke die allzugroße Zahl unsrer lateinischen Schulen so weit, daß man gewiß seyn darf, die vorhandenen mit tüchtigen Männern besetzen zu können." Ferner „die ganze äußere Stellung der lateinischen Schule muß in der Art eine andre werden, daß sie dem hohen Zweck und den wichtigen Leistungen derselben angemessener als bisher sey." Hierzu wird erfordert 1) eine andre amtliche Stellung des Lehrers, namentlich Theilnahme am Scholarchat, 2) ein besserer Gehalt, um seine Dienste länger derselben Anstalt widmen zu können und seine Kräfte nicht durch Privatstunden schwächen zu müssen; 3) die sociale Stellung muß zum Vortheil der Lehrer geändert werden.

Ich habe mich bemüht, auch diesen zweiten Theil für sich selber sprechen zu lassen, ohne ihn zu unterbrechen, obwohl in der Einführung desselben bereits eine Art Urtheil durchblickt; und zwar nicht so befreundeter Art, wie beim ersten. Ganz gewiß enthält dieser zweite Theil neben manchen durchaus richtigen und gewiß allgemeine Anerkennung findenden Bemerkungen manches Unrichtige und Schiefe, namentlich aber weht in demselben ein ganz anderer Geist, als in dem ersten, der mich wenigstens ziemlich unangenehm berührt hat. Einmal spürt man etwas von dem Wehen dieses Geistes in der Art, wie der Verfasser die Aufgabe der lateinischen Schule auffaßt, wo er den Mund gewaltig voll nimmt und sich deutlich ausspricht, als ob im Grunde von der

lateiniſchen Schule das Heil der Welt abhienge. Es wäre noch ein Unterſchied, wenn nach dem erſten Theile dem klaſſiſchen Studium überhaupt eine ſolche Wichtigkeit beigelegt würde; und wenn dann die lateiniſche Schule von der Ehre, auf die ſie als Glied im Organismus dieſes Studiums Anſpruch zu machen hat, ihr beſcheiden Theil hinnähme. Denn die lateiniſche Schule iſt und bleibt trotz der Höhe, auf die ſie der Verfaſſer hinaufſchreibt, bloß die Elementarſchule für das klaſſiſche Studium, in welcher man nicht viel mehr lernt, als Leſen und Schreiben; und wo man ſehr zufrieden ſeyn muß, wenn man es darin zu einiger Fertigkeit bringt. Allerdings wird, um dieſe Elemente zweckmäßig, anregend und fruchtbringend mitzutheilen, ein Eindringen in den Geiſt des klaſſiſchen Alterthums erfordert. Doch wollen wir unſre Anſprüche nicht zu hoch ſtellen, und namentlich auch jenen „hunderten von gewiſſenhaften Männern, die ſich in ihrer Schule abgearbeitet haben" ihr Verdienſt laſſen, wenn ſie auch bloß ihren Schülern das, was man einen tüchtigen Schulſack nennt, mit ins Seminar oder Gymnaſium gegeben haben. Wenn auch die Bemerkungen über Einfachheit und Durchſichtigkeit der politiſchen Verhältniſſe des Alterthums vollkommen richtig ſind, ſo iſt die Erkenntniß dieſer Tugenden doch erſt das Reſultat eines mühevollen Lernens; oder, die Schüler unſrer lateiniſchen Schulen müſſen gehörig unter die Zucht des Geſetzes genommen werden, um in ſpäterer Zeit, wo ſie bereits unſrer Zucht entwachſen ſind, in den Stand der Gnade einzutreten. Ueberhaupt macht dieſes Hervorheben der Perſönlichkeit einen ganz eigenen Eindruck. Daß die Perſönlichkeit des Lehrers von großer Bedeutung iſt, iſt eine Binſenwahrheit, und findet ihre Anwendung auf jedes Gebiet öffentlicher und amtlicher Thätigkeit. Aber wenn man einestheils an einen Stand ſo große Anforderungen macht und dieſen Stand als einen ſo wichtigen und einflußreichen im Staate hinſtellt, und die Perſönlichkeit ſo premirt, ſo iſt man vollkommen zu einem, wenn man ſo will, boshaften Schluß berechtigt; nämlich daß der Herr Verfaſſer ſelbſt von ſeiner eigenen Perſönlichkeit und Tüchtigkeit eine gehörige Meinung haben muß. Denn wenn er dieſe nicht hätte, ſo würde einfach aus ſeinen Prämiſſen folgen, daß er den Lehrerberuf quittiren müßte.

Einer solchen, von sich selbst überzeugten Persönlichkeit freilich ist es nicht zu verübeln, wenn der Inhaber derselben gesteht: „abschreckend ist die äußere sociale Stellung, die ihm seinen Platz nicht einmal neben dem Pfarrer anweist, sondern hinter ihm, ja die in hundert Fällen eigentlich gar nicht weiß, was sie mit ihm anfangen soll.“ Freilich hängt das auch in etwas mit den socialistischen Tendenzen der Gegenwart zusammen, daß man mit dem Individuum in gebildeter Gesellschaft das anfängt, was es durch seinen Charakter verdient, daß man also z. B. den Hochmuth, der im Bewußtsein wissenschaftlicher oder religiöser Ueberlegenheit solche, die bescheidenere Ansprüche machen, zum Tempel hinaus weist, nach Verdienst behandelt. Hab ich's doch gedacht, wird der Verfasser erwiedern, oder vielmehr gesagt: „wir meinen die religiöse Ansicht desselben und scheuen uns nicht, die hieran sich knüpfende Frage frei und unverhüllt vom kirchlichen Standpunkte aus zur Sprache zu bringen, obgleich wir wissen, welche Urtheile wir dabei von gewissen Seiten zu gewärtigen haben.“ Der Verfasser irrt sehr, wenn er meint, daß ich den hier geäußerten objectiven Ansichten entgegentreten werde, nicht als ob sie nicht manches Disputable darböten, sondern weil mir das Abstoßende daran vor Allem der Geist ist, der aus demselben weht und also lautet: ich danke dir Gott, daß ich nicht bin, wie u. s. w. u. s. w. Ebendahin gehört der Passus, wo von denen die Rede ist, die, weil es ihnen in der Kirche zu eng wird, nach Belieben sich zur Schule wenden dürfen. Man hat es bisher für einen höchst erfreulichen, auf dem Geist des ächten Protestantismus beruhenden, Liberalismus von Seiten der Behörde gehalten, daß sie diejenigen, welche in Folge ihres Bildungsgangs zum Kirchendienst, dem sie ursprünglich bestimmt waren, keinen Beruf fühlten, auf eine andre Weise, nämlich in der Schule dem Staate und der Menschheit durch gewissenhaftes Wirken zu nützen wünschen, wenn sie nur für tüchtige Männer gehalten werden, was ja der Verfasser ausdrücklich als möglich zugibt, ihrer Befähigung gemäß anstellte. Darüber belehrt uns nicht nur der Herr Verfasser eines Anderen, sondern stellt sich auch mit drohender Gebärde vor diese allzu duldsamen Behörden hin und ruft ihnen zu: **videant consules, ne quid respublica detrimenti capiat.** —

Wenn endlich der Verfasser die große Zahl der lateinischen Schulen beschränken will, so bin ich damit vollkommen einverstanden, nur nicht aus Furcht, keinen tüchtigen Lehrer zu bekommen, sondern weil kleinere Anstalten mit wenigen, selbst tüchtigen, Lehrern überhaupt keine rechten Anstalten sind. Darum würde ich recht gerne dem Herrn Verfasser die Vorstandschaft an seiner um einige Klassen erweiterten Schule gönnen, zwar zunächst nicht, damit er seinen Platz neben oder auch vor dem Pfarrer hätte, sondern weil es so für die Schule besser und damit auch dem, mit Recht gerügten, Uebelstande mit dem städtischen Scholarchat auf eine zweckmäßigere Weise ein Ende gemacht wäre, als von dem Verfasser vorgeschlagen wird. — Es thut mir wahrhaft leid, daß ich bei diesem zweiten Theil aus einem solchen Tone sprechen mußte. Allein es war gerade deßwegen nothwendig, um den ersten besonders auch bei denen zu retten, die den im zweiten wehenden Geist für eine nothwendige Consequenz des ersten halten könnten.

Kapff.

3.

Nachtrag

zu der im zweiten Hefte S. 270—73 abgedruckten Recension der griech. Elementargrammatik von Dr. Kühner.

Bei einem längeren Gebrauche dieses Schulbuches ist Ref. auf einige Unrichtigkeiten und Neuerungen gestoßen, die er hier nachzutragen um so eher für geeignet hält, als sie mit andern Grammatiken, und zum Theil auch mit den früher von demselben Verfasser herausgegebenen Schulbüchern geradezu im Widerspruche stehen. Es sind folgende:

1) Bei der attisch. zweiten Declination sagt Kühner S. 28, Anmerk. 2. Betonung: Die **Properoxytona** behalten den Akut auf **Antepaenultima** durch alle Casus aller Numeri, indem die beiden Silben εως und εων u. s. w. gleichsam nur für Eine Silbe gerechnet werden; jedoch die mit langer **Paenultima**, wie ἄγηρως, werden im **Dat. Sing.** und **Pl.**, so wie im **Gen.** und **Dat. Dual. Paroxytona**, als: ἀγήρῳ, ἀγήρως, ἀγήρων. Hören wir dagegen

Buttmann, in dessen ausführlicher griechischer Grammatik 2te Ausgabe, 1. Thl. S. 54, Anm. 6 es also heißt: „Da in allen Fällen, wo diese Betonung (daß nämlich das ω in den sogenannten attischen Declinationsendungen den Ton in der drittletzten Silbe vertrage) wirklich Statt findet, ein ε entweder dicht vor dem ω steht, oder nur durch eine Liquida davon getrennt ist (φιλόγελως, ἄκερως), so nimmt **Hermann** zur Erklärung dieser Abweichung sehr überzeugend an, daß dies ε so schnell und dunkel ausgesprochen ward, daß dadurch die zwei letzten Silben auf den Ton nur den Einfluß Einer Silbe bekommen. Und dies bestätigt sich auch dadurch, daß in ἀγήρως diese Betonung nicht Statt findet, da doch sonst in Zusammensetzungen der Ton zurückgezogen zu werden pflegt." — Eben so betonen auch die Lexica immer nur ἀγήρως, und K. hat selbst dieses Wort in seiner ausführlichen Grammatik nicht anders aufgeführt.

2) Bei der dritten Decl. soll der Voc. Sing. von κῆς und σῦς, κῆ und σῦ heißen. Der Herr Verfasser sagt zwar in seiner Schulgrammatik: „Die Subst. auf ας, υς, αυς, ευς und ους, deren Stämme auf ι, υ, αυ, ευ und ου ausgehen, bilden den Voc. Sing. dem Stamme gleich, indem sie das ς des Nominat. abwerfen"; allein **Rost** lehrt in seiner Grammatik, daß die Endungen ις, υς und ευς nur bei mehrsilbigen Wörtern im Voc. das ς abwerfen, was **Mehlhorn** gleichfalls bestätigt, der noch ausdrücklich sagt, diese Beschränkung sei nöthig, und die neuerlich vorgebrachten Vokative κῆ, ρῆ, μῦ, σῦ u. s. w. finden sich nicht bei den Alten.

3) Ganz falsch ist S. 33. der Ausdruck: εὖ πράττω c. acc. (thue wohl einem) und eben so das Beispiel: τὸν γέροντα εὖ πρᾶττε (st. ποίει). In einem Elementarbuche sind fehlerhafte Ausdrücke doppelte Schnitzer, weil sie sich zu tief einprägen.

4) Weiter hat Ref. S. 108 nicht ohne Befremden gelesen: χράομαι, ich gebrauche, hat im Perf. κέχρημαι, aber im Aor. ἐχρήσθην. So weiß nun der Knabe nicht, ob er dieses Verbum als ein Depon. Med. oder Pass. zu nehmen hat. Klar und unzweideutig sagt **Buttmann**: χράομαι brauche, Dep. Med. ἐχρησάμην. Perf. ohne σ, κέχρημαι. Er fügt noch hinzu: in dem seltenen Fall, da von diesem Medio ein Passiv gebildet wird, hat der Aor.

eben so, wie von χράω weissage, das σ. Herod. 7, 144. οἱ δὲ (νέες), ἐς τὸ μὲν ἐποιήθησαν, οὐκ ἐχρήσθησαν.

5) Die Verben κέκτημαι und κάθημαι haben nach Buttmann im Conj. κέκτωμαι und κάθωμαι. Derselbe sagt in seiner ausführlichen Grammatik S. 427 von diesem Tempus. „Die Fälle, worin Formen dieser Art wirklich Statt finden, verhalten sich nämlich blos als seltene Ausnahme, eingeschränkt auf solche dreisilbige Perfekte, wie eben κέκτημαι; wobei auch das nicht zu übersehen ist, daß dieses Verbum, und eben so auch κέκλημαι und μέμνημαι, wegen ihrer ins Präsens übergehenden Bedeutung — ich besitze, heisse, erinnere mich — der Modal-Biegung mehr bedürfen." So finden wir diese Verben auch in andere Grammatiken und selbst wieder in der ausführlichen von Kühner selbst aufgeführt. In seiner Elementargrammatik dagegen sind sie κεκτῶμαι, καθῶμαι betont; eine Neuerung, von welcher man nach dem so eben Angeführten keinen Grund einsieht.

6) Bei den Verben auf μι lesen wir Imp. Act. ἐτίθην, ἐτίθεις ꝛc. ἐδίδουν, ἐδίδους ꝛc. und Praes. Opt. Pass. τιθοίμην, τιθοῖο ꝛc. Dieß wird mit folgenden Bemerkungen unterstützt: „Der Sing. Imp. Act. von τίθημι wird, mit Ausnahme der ersten Pers. Sing., in der Regel von τιθέω und der von δίδωμι fast immer von διδόω mit der gewöhnlichen Contract. gebildet, und die medialen Optativformen des Imperf. und Aor. 2. der Verba auf ε mit οι: τιθοίμην, θοίμην werden denen mit ει: τιθείμην, θείμην vorgezogen." — Buttmann hat die Formen ἐτίθην, ἐδίδων, ἐδείκνυν und sagt von diesem Imp. Act. ganz kurz: Der Sing. dieses Temporis wird übrigens von τίθημι und δίδωμι am gewöhnlichsten nach der zusammengesetzten Conjugation und von δείκνυμι von der Form νω gebildet. So hat derselbe auch im Pass. τιθῶμαι, διδῶμαι, τιθείμην, διδοίμην und sagt S. 518. Anm. 35. „Auch in der gewöhnlichen Sprache hat sich für die passive Form des Conj. sowohl als des Opt. in den Verbis auf μι eine Formation eingeführt, die theils in dem Laut, durchaus aber im Ton an die gewöhnliche Conjugation sich wieder anschließt. Diese Formen sind bei einigen dieser Verba ausschließend, bei andern mehr und weniger in Gebrauch gekommen, so daß noch kritische Beobachtung zur sicheren Festsetzung nöthig ist.

Daher wir die regelmäßige und den Modis des Activs entsprechende Form der Gleichförmigkeit wegen, und um die Abweichungen des Gebrauchs fühlbarer zu machen, allein dargestellt haben. In den beiden Verben τίθημι und ἵημι ist die Abweichung hauptsächlich den Attikern eigen, und besteht darin, daß der Stammvokal gänzlich ausfällt, und dafür die Endungen beider Modorum aus der gewöhnlichen Conjugation genommen werden, der Accent aber, wo es angeht, zurücktritt, so daß also diese Formen ganz wie vom Indicat. auf ομαι gebildet aussehen." Z. B. τίθωμαι für τιθῶμαι. Aor. 2. Med. πρόσθηται; im Opt. kommt οι hinzu: τίθοιτο; von ἵσταμαι nimmt nur der Opt. mit Beibehaltung des regelmäßigen Diphthongen diese Betonung an: ἵσταιο, ἵσταιτο, im Conj. immer ἱστῶμαι, von δίδομαι findet man zuweilen beide Modos so betont: δίδωται, ἀπόδοιντο.

So weit Buttmann. — Ref. kann Neuerungen, ohne daß überwiegende Gründe für dieselben vorhanden sind, unmöglich seinen Beifall schenken, und möchte im Interesse der Schule wünschen, daß nutzlose Aenderungen allen Schulbüchern fremd blieben.

Jetter.

III. Ueberſichten und kürzere Anzeigen.

1.

Ueberſicht der neueren Lehrbücher der Geographie und ihrer Hülfsmittel.

(Fortſetzung).

Leitfaden beim erſten Schulunterricht in der Geſchichte und Geographie. Von Dr. E. Kapp, erſtem Oberlehrer am Gymnaſium zu Minden. Vierte, ſorgfältig verbeſſerte Ausgabe. Braunſchweig, Weſtermann 1845. XII und 172 Seiten kl. 8. (Preis 36 kr.).

Der vorliegende Leitfaden iſt ein Verſuch, den Unterricht in der Geſchichte und Geographie auf der unteren Stufe zu verknüpfen, wie er auch in den meiſten Lehrplanen verbunden ſei. Die Geographie, ſagt der Verf. (bekannt durch ſeine „Philoſophie der Erdkunde" I. Lief. 1845), iſt nichts anderes als die Beſchreibung des Grund und Bodens der geſchichtlichen Ereigniſſe, ſo wie dieſer Boden erſt dadurch zu einer geographiſchen Oertlichkeit wird, daß ſich etwas, wovon der Menſch Kenntniß hat oder nimmt, in ihm befindet oder ereignet." Sie iſt aber nicht blos die unentbehrliche Grundlage der Geſchichte, ſie befördert auch die Anſchaulichkeit der geſchichtlichen Erkenntniß, wie der Verf. mit Berufung auf Homer und beſonders Herodot zeigt. Dieſe Betrachtungen veranlaßten ihn ſchon vor 12 Jahren zur Bearbeitung dieſes Leitfadens; zu gleicher Zeit gab er auch zwei kleinere Schriften „über die Methode des geſchichtlich-geographiſchen Unterrichts" heraus, die der Verf. auch jetzt noch dem Lehrer, der ſeinen Leitfaden gebrauchen will, empfiehlt, weil die Methode des Büchleins dieſelbe geblieben iſt. Es ſollen nemlich

„in den untern Klassen des Gymnasiums (übrigens wird dies auch auf andere Schulen anwendbar sein) Geschichte und Geographie, als Historie (historische Fächer) ungetrennt gelehrt werden; getrennt, Behufs gründlicher Aneignung des einzelnen Lehrstoffs, ohne daß die gegenseitige Beziehung beider Fächer aus den Augen gelassen werden darf, in den mittleren Klassen; während der Unterricht in den oberen Klassen auf dem Wege des Vergleichens die Einheit der rationellen und über die Schule hinausliegenden Behandlung vorbereiten könnte." Was die oberen Klassen betrifft, wird man am wenigsten mit dieser Eintheilung einverstanden sein. Auf dieser Stufe herrscht einerseits das geistige Interesse im Geschichtsunterricht so sehr vor, daß durch Einmischung der geographischen Disciplinen auf dem Wege der Vergleichung das Ganze getrübt würde und der Hauptzweck, die pragmatische Einsicht verloren ginge (an den nöthigen geographischen Uebersichten vor jedem Abschnitt lassen es auch hier wenigstens die besseren Lehrbücher und Leitfäden von Leo, A. Schmidt [Vierte Aufl., Berlin 1842] Volger, Fiedler ꝛc. nicht fehlen); andererseits machen jetzt eben diese Disciplinen auf der höheren Stufe, den gerechten Anspruch, als wissenschaftliches Ganzes auch selbstständig behandelt zu werden. Was aber „über die Schule hinausliegt", das hat doch wohl der Schulunterricht, zumal bei der so knapp zugemessenen Zeit draußen liegen zu lassen. In den mittleren Klassen dagegen ist eine nothwendige Forderung an jeden Lehrplan, daß der Unterricht in beiden Fächern, wenn auch getrennt, so doch in steter Beziehung zu einander gehalten werde, und daß man nicht — wie das oft geschieht, und vollends, wo der Unterricht in der Geschichte und Geographie nicht einmal in Einer Hand ist — mit der Geographie von Spanien und Portugal beginne, während man in der Geschichte von der Stiftung Ninive's und Babylon's erzählt. Daß aber endlich dieser Unterricht auf der untersten Stufe völlig ungetrennt gegeben werde, dagegen wird sich selbst von denen nicht viel sagen lassen, die den geschichtlichen Unterricht auf derselben durchaus auf das Biographische beschränkt wissen wollen. Ganz richtig bemerkt der Verf., daß gerade das kindliche Alter zur Auffassung des geistigen Bildes eines sinnlichen Rahmens bedarf, den ihm eben die Anschauung der Oertlichkeit gibt.

Was nun die Ausführung dieses Gedankens betrifft, so ist dem Verf. die völlige gegenseitige Durchdringung des Geschichtlichen und Geographischen noch nicht gelungen, und er selbst sagt darüber, wenn man die Paragraphen in ihrer Vereinzelung betrachte, so scheine es allerdings, als stellten sie blos ein äußerliches Nebeneinander dar; betrachtet man sie aber im ganzen Zusammenhang, so ist das Streben des Verf. unverkennbar, das Wachsthum des geschichtlich-geographischen Stoffes zu verfolgen. Einzelne Uebelstände werden immer unvermeidlich sein, namentlich die durch das Verhältniß der Colonien herbeigeführt werden. Der Verf. beginnt nach einer kurzen Einleitung, worin die nöthigen geographischen und historischen Vorbegriffe erläutert und dann die Eintheilung der Geographie nach Welttheilen, und die der Geschichte nach den 3 großen Zeiträumen angegeben wird, mit Afrika, speciell mit Aegypten (was, wenn man die ältesten Priesterstaaten ausschließt, chronologisch richtig ist); nun folgt aber unmittelbar Carthago, als Stiftung von Phöniziern, während man vom Mutterland noch nichts gesagt hat. Die Abtheilung nach den Welttheilen läßt sich ohnehin nicht streng durchführen, und Carthago insbesondere erhält ja doch erst in der römischen Geschichte seine Bedeutung. Im Uebrigen folgt der Verf. in der alten und auch noch in der mittleren Geschichte so ziemlich dem Gang, den der Begriff des Weltreichs d. h. der Eroberung an die Hand gibt. A. Alte Geschichte: 1) Asien: Palästina (gehört doch erst hinter Assyrien und Babylonien), Assyrien, Persien, Phönizien, Kleinasien; dann folgt 2) Europa: Hellas (Sparta, Athen, Macedonien), Italien, das römische Reich und das mittelländische Meer. Das alte Deutschland; Völkerwanderung. B. Mittlere Geschichte: Das nördliche Europa d. h. die Sitze der Völker nach der Wanderung. Die Franken. Karl's des Großen Reich. Das deutsche Reich. — Dazwischen tritt §. 52 „Außerdeutsche Länder, von Karl d. G. bis 1250. 1) Asien, (Kalifen, Mongolen ꝛc.), 2) Afrika, 3) Europa: Frankreich, England, Spanien und die nordischen Reiche. Dann folgen die Kreuzzüge (§. 53 und 54); Dynastienwechsel, Schweiz; Ursprung des preußischen Staats. C. Hierauf wird der Schüler zu den großen Länderentdeckungen des 15. Jahrhunderts geführt, und dies ist allerdings der Punkt, von wo an Geschichte und Geo-

graphie vollkommen Hand in Hand gehen, zumal in der neueren Geschichte der Schauplatz fast auf Europa eingeschränkt ist. Nur einmal wird eine Excursion unter Anführung der britischen Entdeckungen nach dem fünften Welttheil „Australien" gemacht und dabei die Beschreibung des „Weltmeers" mitgenommen.

Die Darstellung wechselt zwischen gedrängter Erzählung und aphoristischen Andeutungen, welche der Lehrer ausführen muß, zweckmäßig ab, indem je das sonst Bekannte (z. B. aus der biblischen Geschichte) oder Untergeordnete blos angedeutet wird. Auch hat es der Verf. durch Abwechslung zwischen großer und kleiner Schrift, Abtheilung in Paragraphen und eine tabellarische Uebersicht auf Erleichterung des Auswendiglernens abgesehen, und empfiehlt dem Lehrer insbesondere noch den fleißigen Gebrauch von Globus und Wandcharten, sowie die Anleitung der Schüler zum Chartenzeichnen, womit man sich durchaus einverstanden erklären muß. Es ist kein Zweifel, daß diese Methode fruchtbar werden muß, wenn wir auch die aparten Früchte, die der Verf. in Aussicht stellt, nicht davon erwarten, nemlich Gottesfurcht, Ehrfurcht vor dem Könige (deren Einpflanzung besondere Aufgabe des geschichtlichen) und Vaterlandsliebe (was die besondere Aufgabe des geographischen Unterrichts sein soll). Die sittliche Bildung muß so sehr immanentes Princip des gesammten Unterrichts sein, daß man von dem specifisch sittlichen oder religiösen Nutzen eines Faches gar nicht reden sollte.

Das Büchlein ist wirklich elegant ausgestattet und verdient auch in dieser Hinsicht alle Empfehlung. Und ob es gleich in Braunschweig gedruckt ist, fehlt ihm doch das preußische Ursprungszeugniß nicht, sofern die Allg. Weltgeschichte vor der Hand mit der „Huldigungsfeier zu Berlin am 15. October 1840, mit der Feier des 1000jährigen Bestehens Deutschlands, der Eröffnung der Eisenbahn von Cöln nach Belgien, und der großen deutschen Gewerbeausstellung in Berlin" schließt (S. 172), und „nur der Aufblick zu dem Erben der hohen Tugenden des Hohenzoller'schen Hauses, der da verheißen hat, in den Wegen seines Vaters zu wandeln, die allgemeine tiefe Trauer der Preußen bei dem Tode des Königs mildern konnte, den die Nachwelt den Gerechten nennt." (S. 160). — Muß sich denn die Schmeichelei auch in Lehrbücher einnisten? Ist es nicht genug, daß sie in Schulreden und Programmen zu Hause ist?

Preußisch in anderer Art und mit größerer Berechtigung ist die

Schulgeographie für Gymnasien und höhere Bürgerschulen von Dr. G. H. E. Ohlert, Conrektor an der Burgschule zu Königsberg. Mit einer litographirten Sternkarte. Königsberg, Bon. 1841. X. und 325 S. kl. 8. (Preis 1 fl. 12 kr.)

„Daß Deutschlands politische Verhältnisse, sagt der Verf., umständlicher als die der übrigen Länder behandelt worden sind, wird gewiß nicht getadelt werden. Aber auch daß dem preußischen Staate, und in diesem wiederum dem eigentlichen Preußen ein unverhältnißmäßig großer Raum gewidmet ist, wird wohl darin seine Entschuldigung finden, daß ich zunächst nur die Schulen meines (speciellen) Vaterlandes im Auge gehabt habe." Dieses Lehrbuch hat demnach eine provincielle Bestimmung, doch zeigt sich der Verf. geneigt, wenn sein Buch Beifall fände, jene Rücksicht fallen zu lassen und es dem allgemeinen Bedürfniß entsprechender einzurichten. Nun verdient der Plan des Werkchens wirklich allen Beifall, und es würde sich, wenn es der Verf. in einer zweiten Auflage von einem allgemeineren Standpunkt bearbeitete und dabei gehörig von Versehen reinigte, für den Gebrauch beim geographischen Unterricht in den mittleren Klassen um so mehr eignen, als es sich auch durch seine Wohlfeilheit zur Einführung empfiehlt.

Die Absicht des Verf. war vorzugsweise, den Unterricht in der Geographie durch größere Berücksichtigung der nach der neueren Methode in den Lehrbüchern von Roon, Meinicke ꝛc. in den Hintergrund zurückgedrängten politischen Geographie wieder zu ergänzen. Er gibt daher zuerst das Nöthige (und etwas darüber) aus der mathematischen, dann in weitester Ausführung die physische (S. 18—223), zusammen als „Reine Geographie"; und dann im 2. Theil die politische Geographie. Nur ist leider die letzte eben nicht die beste Partie des Buches. Angaben, wie z. B. die Dardanellenschlösser unter den Hauptfestungen des Königreichs Griechenland, oder daß „Bern und Solothurn eine aristokratische Verfassung haben" (im J. 1841!) sind doch etwas mehr als Verstöße. Eine gute statistische Zugabe sind dagegen die Tabellen über die Dichtigkeit der Bevölkerung in jedem Staat. (Bei Preußen ist auch der ganze Kriegs- und Finanzetat vom Jahr 1838 beigegeben).

Die Erklärungen und Beweise des Verf. in der Reinen Geographie sind kurz, bündig und klar. Ueber die Grenzen der mathematischen Geographie auf dieser Stufe geht es jedoch, daß er in §§. 34—41 die Kepplerschen Gesetze, das Platonische Jahr u. A., was dem Knaben doch nicht begreiflich gemacht werden kann, mit anführt. In der physischen Abtheilung ist v. Roon und Andere recht brauchbar für diesen Schulzweck verarbeitet. Nur müssen wir auch hier, wie früher an andern Lehrbüchern (siehe den ersten Artikel), das tadeln, daß zuviel botanische Nomenclatur (in der Zoologie beschränkt sich der Verf. auf die für jede Zone charakteristischen Thiergattungen) in die Geographie eingemischt wird. Als Einmischung bezeichnet es der Verf. selbst, wenn er von dieser „Geographie der Organismen" (d. h. Naturgeschichte) die „Eigentliche (physische) Geographie" unterscheidet. Recht leicht und passend hätte übrigens dieses Kapitel unter der Lehre von den Zonen und Klimaten, zu deren Charakteristik es allein dienen soll, untergebracht werden können, wie das Mineralogische bereits untergebracht ist (II., 6). Die Eintheilung der „eigentlichen" Geographie ist nemlich: I. Gliederung und Vertheilung der Land- und Wassermasse überhaupt. II. Land: Von jedem Welttheil (fast wie bei Roon) 1. Die geographische Lage; 2. Umgebung; 3. Horizontale Dimensionen; 4. Gliederung; 5. Plastische Bodenverhältnisse (Erhebung oder verticale Gliederung); 6. Geognostische; 7. Hydrographische Verhältnisse. III. Meer. IV. Klima. V. Atmosphäre.

Als wesentliches Hülfsmittel zur politischen Geographie kann hier noch angeführt werden.

Neueste Erdbeschreibung und Staatenkunde, oder geographisch-statistisch-historisches Handbuch. Zugleich als Leitfaden beim Gebrauch des Sohr'schen Handatlasses, so wie der Atlasse von Stieler, Weiland, Stein, Streit, Vogel, Glaser, Hoffmann u. A. m. Von Dr. Ungewitter. Erster Band, 1844, X und 597 S. gr. 8. Zweiter Band, 1845, XIV und 884. S. Dresden, bei Adler und Dieze. (Preis 5 fl. 42 kr.)

Das eigenthümliche Verdienst dieses Handbuchs ist die Rücksicht auf die geschichtliche Entstehung des einzelnen Länderbestandes, welche nicht blos durch historische Einleitungen allein, sondern bei Deutschland insbesondere noch mehr dadurch deutlich gemacht wird, daß bei jedem Landestheil (Provinz, Kreis, Regierungsbezirk) die Bestand-

theile so abgesondert aufgeführt werden, wie sie es unter dem deutschen Reiche und in der Uebergangszeit waren.

Z. B. **Bayern:** V. Mittelfranken: 1. Ehemal. Fürstenthum Ansbach; 2. Fürstenthum Bayreuth; 3. Hochstift (s. 1803 Fürstenthum) Eichstädt; 4. Reichsstadt Nürnberg; 5. Andere freie Reichsstädte: a) Rothenburg a. T.; b) Dinkelsbühl; c) Windsheim; d) Weissenburg a. S.; 6. Deutschorden; 7. Standesherrschaften (Hohenlohe, Schwarzenberg, Pappenheim, Speckfeld ꝛc. ꝛc.); 8. Von der Oberpfalz; 9. Vom Hochstift Würzburg. Oder **Württemberg:** III. Donaukreis; 1. Ehmal. Reichsstadt Ulm; 2. Andere Reichsstädte (7); 3. Ehemal. Reichsabteien a—m; 4. Reichsstände (Fürsten und Grafen) a—h; 5. Von Vorder- oder schwäbisch Oesterreich a—e; 6. Deutschordenscomthurei Alschhausen; 7. Herrschaft Wiesensteig; 8. Herzogthum Württemberg. Oder **Preußen:** V. Provinz Westphalen, B. Regierungsbezirk Minden: 1. Ehm. Bisthum (seit 1648 Fürstenthum) Minden; 2. Hochstift Paderborn; 3. Fürstabtei Corvey; 4. Grafschaft Ravensberg; 5. Abtei Herford; 6. Vom Bisthum Osnabrück; 7. Standesherrschaften.

Ebenso sind bei Frankreich die alten Provinzen aufgeführt und die Departementaleintheilung ist jeder Provinz untergeordnet.

Das Ganze ist sehr nutzbar gemacht durch ein reichhaltiges und genaues Register, auch mit einer Einleitung, die das Nöthigste aus der Allgemeinen Geographie enthält, versehen, in welcher nur das auffällt, daß der Verf. den Menschen in der Geographie nach folgenden 3 Zuständen betrachtet: 1. dem Zustand im sterblichen Leibe; 2. dem außer demselben, und 3. dem Zustand im unsterblichen Leibe „nach der Auferstehung." Nach dieser Seite stünde also wohl der Geographie eine Erweiterung in's apokalyptische Gebiet bevor.

Ein Auszug aus diesem Handbuch in Tauchnitz-Format ist das

Taschenbuch der Geographie, in 12. Ebend. 1844. (Preis 1 fl. 45 kr.).

worin zwar die abgesonderte Aufführung der historischen Bestandtheile der Compendiosität wegen keinen Platz gefunden hat, aber die geschichtlichen Einleitungen zu jedem Land der Erde in gedrängter Kürze gegeben sind.

2.

Lateinisches Lesebuch für die oberen Klassen höherer Bürgerschulen. Von Friedrich Breier, Rector der höheren Bürgerschule zu Oldenburg. Oldenburg, 1845. Druck und Verlag der Schulzeschen Buchhandlung. (Preis 1 fl. 30 kr.)

In 23 Stücken aus Livius, Sallust, Cicero (pro lege Manilia), Tacitus und Plinius erhalten wir, was der Verf. bezweckt, eine Darstellung des römischen Lebens nach seiner Gestaltung in den verschiedenen Zeitabschnitten, so weit dies in solcher Kürze möglich und für die Anstalten, die er im Auge hat, genügend ist. Vorausgesetzt wird gehörige Bekanntschaft mit Cäsar. Das Wörterbuch zu letzterem von Crusius soll als Hülfsmittel größtentheils genügen und zur Vervollständigung wird nur ein kürzeres Wörterverzeichniß von 26 Seiten angehängt, blos mit Angabe der Grundbedeutungen. Von S. 165—258 folgen poetische Stücke aus Ovids Metamorphosen, Fasten, Tristien, Virgils Georgica und Aeneis, und Horazens Oden, Satiren und Episteln. Der poetische Theil möchte verhältnißmäßig etwas zu groß ausgefallen seyn; im Uebrigen kann die Auswahl zweckmäßig genannt werden. Nur ein Bedenken drängt sich unwillkürlich auf. Aus dem Programm der Oldenburger höheren Bürgerschule, welche in Vorschule und Realschule zerfällt, erfahren wir, daß in der I. Klasse der Vorschule 6, in der III. der Realschule 4, in der II. 3 Stunden auf das Latein verwendet werden. Da wird man bei der Erklärung des Verfassers „ist dann der Cäsar gehörig verarbeitet, so wird der Schüler im Stande seyn, mit Hülfe seines Lehrers den Inhalt dieses Lesebuchs zu fassen, das eben ein Schulbuch ist und als solches unter der Leitung des Lehrers gebraucht werden soll" auf die Hülfe und Leitung des Lehrers einen Nachdruck legen müssen, welcher nicht viel von der Selbstthätigkeit des Schülers erwarten läßt. Druck und Papier sind vortrefflich.

3.

Vorschule für den lateinischen Unterricht. Erster Cursus. Von Friedrich Wilhelm Rückert, Lehrer am königl. Friedrich-Wilhelms-Gymnasium zu Berlin. Berlin 1845. Verlag von C. A. Wolff. (Preis 27 kr.)

Dieses Werkchen unterscheidet sich zu seinem Vortheil von vielen andern, welche die gleiche Stufe im Auge haben, dadurch, „daß die

von den Schülern gelernten Formen ihnen sogleich in möglichst verschiedenen, doch ihrer Fassungskraft angemessenen Verbindungen vorgeführt werden, wodurch ihnen zugleich Gelegenheit gegeben wird, den gegebenen Stoff sich wahrhaft zum Eigenthum zu machen." Diesem Grundsatz gemäß werden die Declinationen und Conjugationen sogleich an lateinischen Sätzen mit darunter gesetztem Wörterverzeichniß und an deutschen, die noch nicht vorgekommenen Wörter in Parenthese, eingeübt. Auch bringt der Verfasser, sobald er einmal über die ersten Elemente weg ist, zusammengesetztere, sinnvollere Beispiele; und so wird der Schüler unvermerkt, schon bei der Einübung der Formenlehre, praktisch in die Syntax eingeführt, so daß die eigentlich abstracten Regeln, nachdem er sie unbewußt an der Hand der deutschen Sprache angewendet hat, viel leichter dem Verständniß eingehen werden. Im Anhang sind die wichtigsten Paradigmata der Redetheile, bei den Substantiven mit gereimten und ungereimten Genusregeln, mitgetheilt.

4.

Kurzer tabellarischer Leitfaden für den Unterricht einer deutschen, evangelischen Jugend in der Weltgeschichte, entworfen von J. G. Cordes, Conrector, Vorstande der ersten Mädchenschule zu Uelzen. Lüneburg 1843. Verlag von Herold und Wahlstab. (Preis 27 kr.).

Schon in dem Titel ist die Anlage des Werkes angedeutet, indem nicht blos Geschichtstabellen überhaupt gegeben werden sollen, sondern die Ereignisse so aufgezählt, daß der Plan, den die Geschichte befolgt, daraus ersichtlich ist. In den Vorbemerkungen heißt es: „Weltgeschichte ist die Darstellung der Entwicklung des Menschengeschlechtes in der Zeit. Da diese Entwicklung durch Gott geleitet wird, so wird die Weltgeschichte allein durch die Kunde von dem göttlichen Erziehungsplan verständlich." Vielmehr umgekehrt wird durch die Kunde der Weltgeschichte der göttliche Erziehungsplan verständlich. Bei der Eintheilung wird als Ende der alten Geschichte der erste christliche Kaiser Constantin angenommen. Seine Erhebung des Christenthums zur Staatsreligion ist doch, die Sache tiefer aufgefaßt, nicht wichtig genug, um den dritten Theil der ganzen Weltgeschichte abzuschließen, sondern erst mit dem Sturz des weströmischen Reichs ist für die christliche Welt der eigentliche Boden gewonnen. Die Ein-

theilung der alten Geschichte selber gründet sich gewiß auf das richtige Verständniß der Entwicklung des Menschengeschlechts und man kann diese an den bündig zusammengestellten Ereignissen recht wohl verfolgen. Die einzelnen Perioden sind: die Urzeit, die Zeit des Orients, die Zeit der Griechen, die Zeit der Römer; und in diesen wieder als parallele Abtheilungen: 2. Periode: das kleine Volk Jehova's; die heidnischen Völker des Orients; Vorbereitung des Occidents; von Moses bis zu den Perserkriegen; 3. Periode: die Griechen, die Barbaren, von den Perserkriegen bis zu den punischen; 4. Periode: die Römer, Judenthum und Christenthum. Mittlere Geschichte. 1. Periode: die Zeit der Bildung christlicher Völker, von Constantin bis zu den Carolingern, neue Völkerschaften, Rom und Christenthum. 2. Periode: bis Innocenz III., die Zeit der Bevormundung der jungen christlichen Völker durch die römische Kirche; die christlichen Völker, Berührungen der Christen mit Nichtchristen. 3. Periode: bis Luther; die Zeit der römischen Hierarchie; die Hierarchie, die Völker reifend zur Mündigkeit. Die Benennungen dieser beiden Perioden sind offenbar nicht recht in ihrem Unterschiede zu erkennen. Denn Hierarchie ist blos der zusammenfassende griechische Ausdruck für „Bevormundung der Völker durch die römische Kirche." Die neuere Geschichte. 1. Periode: bis zum westphälischen Frieden; Deutschland, das Ausland. 2. Periode: bis zur französischen Revolution; die Zeit der bevorrechteten und der regierenden Mitglieder des Staates; die Staaten, Kirche und Aufklärung. 3. Periode: bis zur Verbannung Napoleons; die Zeit der Staatsumwälzungen durch die souveraine französische Volksmeinung; die Revolution und ihre Früchte, das Bestehende und dessen Fortschritte. 4. Periode: die neueste Zeit. — Das sind Bezeichnungen, die in Verbindung mit den subsumirten Thatsachen nicht blos dem Lehrer schätzenswerthe Winke geben für den Gang, den er im Geschichtsunterrichte zu nehmen hat, sondern auch dem Schüler, wenn er einen Zeitraum durchlaufen hat, denselben in einem anschaulichen Bilde vorhalten.

In einer Nachlese erhalten wir Notizen über Stammtafeln, Königsreihen, Cultur- und Literatur-Geschichte u. s. w., bei denen man die Anordnung vermißt; es ist ein buntes Allerlei, das zur vorangehenden Ordnung und Sichtung nicht recht paßt, wie denn

sonderbarer Weise eine vergleichende Darstellung des katholischen und protestantischen Lehrbegriffs aufgenommen ist.

5.

Die untrügliche Heilung des Stotter- und Stammel-Uebels nach sechszehnjähriger Behandlung desselben dargestellt von Henriette Hagemann, geb. Hauchecorne. (Preis 10 Sgr. od. 36 kr.). Breslau, bei Crewendt, 1845.

Den Sitz und die Natur des Stammelns, das früher für unheilbar gehalten wurde, und seine Heilung zu entdecken, ist einer Engländerin, Mistreß Leigh in New-York gelungen, und schon vor 17 Jahren ist diese Entdeckung nach Deutschland verpflanzt worden. Die berühmtesten Anstalten sind die zu Breslau unter Leitung der Verf. und die zu Mainz. Die Verf. zeigt in ihrem Schriftchen zuerst, daß dem Stottern kein organischer Fehler zu Grund liege und weist die verschiedenen zufälligen Ursachen nach, aus denen es theils in frühester Jugend, theils auch noch in späteren Jahren entstehen kann (Fehlerhaftes Sprechen, üble Angewöhnung, Hast, Schrecken, Körpererschütterungen ꝛc.) und weist durch eine genaue Analyse des Sprachorgans den Sitz des Uebels nach. Ihr Heilmittel ist rein pädagogischer Natur, und zwar gibt sie nicht blos das Gegenmittel, sondern auch die Art und Weise an, wie Lehrer und Erzieher (namentlich Mütter) dem Uebel bei Zeiten vorbeugen können, und warnt vor denjenigen Fehlern der Erziehung, die das Uebel häufig zur Folge haben; um so mehr ist das Schriftchen allen Lehrern und Erziehern, namentlich aber denen zu empfehlen, die in dem Falle sind, solche Zöglinge zu haben. Das Heilmittel besteht einzig in der Beharrlichkeit einer methodischen Sprechübung; es kann also Niemand schwer werden, es zur Anwendung zu bringen. Ueber die Wirksamkeit der Methode sind sehr ehrenvolle Zeugnisse von hohen und höchsten Behörden beigedruckt.

6.

Pädagogische Tagesliteratur.

Die Zeit ist auf einmal sehr productiv an Zeitblättern für die Schule geworden. Außer

Mager's pädagogischer Revüe, 1485. Bellevue bei Constanz. (Pr. 12 fl. 7 Rthlr.)

und der früher angezeigten

Pädagogischen Zeitung von Dr. Gräfe und Dr. Clemen ꝛc. ꝛc. Leipzig, bei Teubner, 1845. (Preis 8 fl. 24 kr.).

die in halbmonatlichen Nummern erscheint, erhalten wir seit dem 1. Oct. d. J. auch ein Kasselsches Schulblatt zur Verständigung zwischen Elternhaus und Schule, ebenfalls von Dr. Gräfe redigirt, von dem alle 14 Tage eine Nummer von ½ Bogen herauskommen und den Eltern durch die Schüler unter Kreuzband zugeschickt werden soll. Das Blatt hat zunächst blos eine locale Tendenz, und es wird die Frage sein, ob das Interesse der Eltern dafür so nachhaltig ist, daß es sich der Mühe lohnte, die Einrichtung auch anderwärts nachzuahmen. Indessen liefert es der Verleger, Hotop in Kassel, zu dem Preis von 15 Silbergroschen auch durch den Buchhandel (die Eltern soll das Blatt nur 6—12 Sgr. kosten). Es wird enthalten: 1) Aufsätze über Zweck, Organisation und Disciplin, sowie über die gegenseitige Stellung der Realschule, der Bürgerschulen und Freischulen, später auch der Mädchenschulen (wann nemlich solche errichtet sein werden). 2) Nachrichten von bemerkenswerthen Veränderungen ꝛc., auch kurze Uebersichten über die Thätigkeit der Lehrerconferenzen; 3) Beschlüsse der Stadtschulcommission, der Lehrercollegien und der Vorstände, die sich zur Veröffentlichung eignen. 4) Winke und Rathschläge für Eltern über die Mitwirkung zu Erreichung der Schulzwecke, und über häusliche Erziehung überhaupt. — Bei Schulen, die keine Programme ausgeben, mag immerhin eine solche Correspondenz mit dem elterlichen Hause zweckmäßig sein; doch dürfte sie sich auf Mittheilung des Wichtigsten und wirklich Werthvollen beschränken, und würde dann viertel- oder halbjährig ein Blatt genügen, in welchem insbesondere den Eltern der Stundenplan bekannt gemacht würde, wie es an einigen Orten (auch bei Programmen) der Fall ist. Letzteres kann übrigens auch in einem öffentlichen Localblatt geschehen.

Nicht eigentlich als Zeitschrift, sondern vielmehr als freie Beiträge sind zu betrachten:

Zur Pädagogik. Beiträge in zwanglosen Heften, von Prof. Katisch. Berlin, 1845, 1. Heft (XIII. und 101 S. in gr. 12°) (15 Sgr.).

welche in jeder eigentlichen Zeitschrift sich recht gut ausnehmen und dort vielleicht auch mehr Leser finden würden, als in dieser Isolirung.

Eine ganze neue Concurrenz entsteht unter den Zeitschriften für das höhere Schulwesen (die Volksschule und ihre Journale lassen wir außer Rechnung) durch die erst angekündigte, auf der Reallehrer-Versammlung in Meißen beschlossene

Zeitschrift für das Real-, Gewerbe- u. Bürgerschulwesen in Deutschland. Herausgegeben von Th. Dielitz, Prof. an der k. Realschule zu Berlin, Dr. F. G. Kapff, Oberstudienrath in Stuttgart und Dr. C. Kühner, Rector und Prof. an der Realschule zu Saalfeld. Erster Jahrg. 1846, in 8 Heften. Stuttgart bei Metzler. (Preis 3 Rthlr. 10 Sgr. 5 fl. 24 kr.)

Wir glauben zwar, daß das Realschulwesen in der „Mittelschule" eine solche unparteiische Berücksichtigung gefunden hat, daß eine eigene Zeitschrift dafür nicht nothwendig sein sollte; doch wird das betreffende Publikum (außer dem größeren Kosten) nichts dabei verlieren, wenn die Journale sich gegenseitig zu überbieten suchen, und zu dem Zweck einander nöthigen, dem Leser nur das Beste und Gewählteste darzubieten.

Um den Rahmen auszufüllen, erwähnen wir auch noch das von Frankfurt a. M. aus auf den 1. Januar 1846 von Mülot, Ravenstein und Sparschuh angekündigte

Nachrichtsblatt für Deutschlands Turnanstalten und Turngemeinden (Frankf. bei Sauerländer), (das in monatlichen Nummern von ½—1 Bogen Abhandlungen, Bücheranzeigen, Berichte, Einladungen und andere Mittheilungen, Turnlieder, Zeitungsnachlese, Personalchronik und Unterhaltendes für jüngere Schüler enthalten soll).

Wir wünschen diesem Blatte recht zahlreiche Unterstützung und weite Verbreitung, welch letztere ihm bei dem geringen Preise (36 kr. jährlich, wovon der vierte Theil auf Unterstützung von Turngemeinden, Turnlehrern und ihren Hinterbliebenen ꝛc. verwendet werden soll) auch gewiß nicht fehlen wird.

7.

Neue Schriften, die sich vorzüglich zur Anschaffung in Schülerbibliotheken oder zu Prämien eignen:

1. Jugendspiele von Gutsmuths, neu herausgegeben und vermehrt von Prof. Klumpp. Stuttg. 1845. Preis 2 fl. 42 kr.

Enthält auch Turnspiele, an denen es auf den meisten Turnplätzen noch zu fehlen scheint.

2. Mährchen für die Jugend. Von Eduard Duller. Zweite Auflage mit 6 Abbildungen. Pesth 1846. (238 S. Preis 3 fl. 30 kr.).

Diese Sammlung enthält 12 größere Mährchen theils frommen, theils humoristischen Inhalts (letzteres vorherrschend), wie sie für das jüngere Alter, zum Theil auch für ältere Schüler (bis zum 14. Jahre) ganz geeignet sind, und in einer höchstanziehenden Darstellung. Ganz besonders wird sich die liebe Jugend am „Nürnbergertrichter", an „Graf Pelikan", an „Storch und Eule", besonders „wie der Storch nach Welschland reist", und dergl. ergötzen. Minder passend möchten die „Abenteuer des Policinello" sein.

(Fortsetzung folgt).

IV. Statistisches.

1. Verordnungen.

(Fortsetzung.)

B) Prüfung der Lehramts-Candidaten.

Das sächsische Regulativ vom 1. August 1842 (vgl. Programmenrevue und Schularchiv, 1843. 2. Heft S. 28) enthält hierüber folgende wesentliche Bestimmungen:

Es besteht in Leipzig, unter dem Vorsitz eines K. Kommissärs eine aus geeigneten Männern zusammengesetzte Prüfungskommission für Candidaten des höhern Schulamts.

Der Prüfung vor dieser Kommission haben sich zu unterwerfen alle, die an gelehrten Schulen, Schullehrerseminarien, höheren Bürger- und Realschulen angestellt werden wollen.

Zulassungsfähig ist, wer ein gesetzliches Maturitätszeugniß beibringen kann, und sich drei Jahre auf einer Universität und davon wenigstens zwei Jahre in Leipzig wissenschaftlich auf seinen Beruf vorbereitet hat (Das Ministerium behält sich jedoch einzelne Dispensationen besonders für ausgezeichnete Candidaten des Volksschulamtes vor).

Die Prüfung findet jährlich zweimal statt, vor Ostern und vor Michaelis. Der Candidat hat bei seiner Meldung zugleich anzugeben, in welchen Fächern er sich der speciellen Prüfung unterziehen will.

Die allgemeine Prüfung soll den Beweis geben, daß der Candidat die allgemeinen Grundlagen höherer Bildung sich soweit angeeignet hat, als nicht nur für jeden wissenschaftlichen Beruf überhaupt, sondern auch für das höhere Schulfach insbesondere erforderlich ist. Die Gegenstände dieser Prüfung sind: 1) christliche Glaubens- und Sittenlehre, mit Berücksichtigung der philosophischen Religionslehre und Moral, nebst praktischer Bibelauslegung; 2) deutsche Sprache und Literatur; 3) lateinische Sprache; 4) französische Sprache; 5) philosophische Grundwissenschaften (Logik, Psychologie, Encyclopädie); 6) die allgemeinsten Grundlehren der reinen Mathematik; 7) allgemeine Geschichte mit Geographie; endlich die allgemeinen Grundsätze der Erziehungs- und Unterrichtslehre und der Methodik des Unterrichts namentlich der katechetischen Lehrart.

Die specielle Prüfung soll die gründliche Kenntniß besonderer Lehrfächer nachweisen. Gehören diese zu den Gegenständen der allgemeinen Prüfung, so fallen sie dort weg. Außerdem sind es: griechische und hebräische Sprache, höhere Mathematik, Physik, Chemie u. s. w. Candidaten oder Studirende der Theologie, welche auch nach zweijährigem akademischen Cursus schon zulassungsfähig sind, sind der Prüfung für Nr. 1 und 3 enthoben.

Die Prüfung geschieht schriftlich, mündlich und praktisch (Lehrprobe). Die Lehrprobe findet nur bei der speciellen Prüfung statt, wobei der Candidat das Fach, nicht aber den Gegenstand zu wählen hat. Die allgemeine Prüfung ist blos mündlich. Diese ist öffentlich, und zwar in den alten Sprachen lateinisch, im Französischen französisch, in den übrigen Fächern deutsch.

Die Zeugnisse sind: **per bene, bene, sufficienter.** Die erste Note kann bis zu **egregie** gesteigert werden. Bei der allgemeinen Prüfung werden sowohl Specialcensuren als eine Hauptcensur ertheilt. — Wer durchfällt, kann sich nach einem Jahre noch einmal melden. Das Zeugniß ermächtigt nur zu transitorischem Hülfsunterricht; zur Anstellung ist noch der Ausweis über ein Jahr praktischer Vorbildung (als Hülfslehrer, Sublevant, Vicar ꝛc.) nöthig.

In diesem Regulativ ist die Zusammensetzung der Examinationsbehörde unbestimmt gelassen; ohne Zweifel vereinigt sie in Leipzig Universitätslehrer und praktische Schulmänner in sich, was jedenfalls passender scheint, als zwei Examinationscollegien aufzustellen, ein theoretisches von Universitätslehrern, und ein praktisches von Gymnasialdirektoren, vor welchen sich der Candidat nach erstandenem Probejahr zu stellen hat, wie dies in **Kurhessen** der Fall ist (**Theobald**, Statistik ꝛc. 1. 1836, S. 645).

In **Württemberg** und **Baden** besteht dieselbe in dem Studienrath, welcher das Examen der Candidaten des gelehrten Schulamts durch die Professoren des Gymnasiums, das der Reallehramtscandidaten durch die Lehrer der polytechnischen Schule der Residenz vornehmen läßt.

Die Prüfung ist in **Württemberg** eine dreifache:

1) für Lehrstellen an Gymnasien, Lyceen und den evangelisch-theologischen Seminarien jährlich einmal im Juli,
2) für Präceptorate (niedere lateinische Schulen) jährlich zweimal im März und Oktober,
3) für Oberreal-, Real-, Elementar- und Fachlehrstellen jährlich zweimal, im Frühjahr und Herbst.

Unter Elementarlehrstellen sind die an den Vorbereitungsklassen der gelehrten und Realschulen verstanden.

Die Zulassung zur Prüfung 1) erfordert den Nachweis über die Vollendung eines akademischen Curses. Die Vorbereitung zu den übrigen ist Jedem freigestellt; übrigens ist dazu besondere Gelegenheit gegeben durch das philologische- und das Reallehrer-Seminar in Tübingen und für Nr. 3) durch die polytechnische Schule in Stuttgart. Tüchtigen Candidaten des höheren Lehramts werden auch Reisestipendien verliehen.

Der Unterschied von allgemeiner und specieller Prüfung findet nicht statt, außer daß die Candidaten für Fachlehrstellen (Französische, englische Sprache, Natur-

wiſſenſchaften, Zeichnen ꝛc.) nur in dem von ihnen angegebenen Fache geprüft werden, die übrigen aber dasjenige Fach bezeichnen können, in welchem ſie etwas mehr als das Geforderte zu leiſten ſich zutrauen.

Die Prüfungsgegenſtände zu 1) ſind: die alten Sprachen, die franzöſiſche Sprache, Philoſophie, Geſchichte und Geographie, theoretiſche und angewandte Mathematik (Arithmetik, Algebra, Geometrie, Naturlehre). Die Prüfung iſt blos ſchriftlich und beſteht, was Sprachen betrifft, theils in Ueberſetzung aus dem Deutſchen in die fremde Sprache, theils in Interpretation einer längeren klaſſiſchen Stelle. Von der Philoſophie und Mathematik darf das eine oder andere Penſum übergangen werden. Ebenſo iſt die Leiſtung im Hebräiſchen freigeſtellt.

Zu 2) die alten Sprachen, die deutſche und franzöſiſche Sprache, Geſchichte und Geographie, Religion (ausgenommen bei Theologen) und Arithmetik. Die Prüfung iſt theils mündlich (Colloquium), theils ſchriftlich wie oben. (Verfügung des Miniſteriums des Innern ꝛc. vom 14. Auguſt 1828.)

Zu 3) Alle Candidaten haben ihre Bekanntſchaft mit den Hauptſätzen der Pädagogik und Didaktik in einer ſchriftlichen Ausarbeitung von Fragen aus dem Gebiete derſelben zu beweiſen.

Religionskenntniſſe bilden für alle Candidaten, welche nicht als Theologen ein Prüfungszeugniß ihrer Kirchenbehörde beibringen, einen gemeinſchaftlichen Prüfungsgegenſtand, ſo jedoch, daß von den künftigen Elementarlehrern vorzüglich Kenntniß der bibliſchen Geſchichte, von den künftigen Reallehrern aber auch eine tüchtige Bekanntſchaft mit den Wahrheiten der chriſtlichen Glaubens- und Sittenlehre erwartet wird.

Im beſondern aber werden

A) von den Candidaten für Elementar-Lehrſtellen an Unterklaſſen jedenfalls folgende Fächer gefordert:

1) deutſche Sprache: nach Formen- und Satzlehre in elementariſcher Behandlung; ein ſprachrichtiger und geordneter Aufſatz: gute Handſchrift;
2) lateiniſche Sprache: Bekanntſchaft mit der Grammatik, mündliche Ueberſetzung eines leichtern Abſchnittes in's Deutſche, grammatiſch richtige Ueberſetzung eines leichten Thema in's Latein;
3) Mathematik, und zwar:
   a) die gemeine Arithmetik, mit gehöriger theoretiſcher Begründung und hinſichtlich der Methode in elementariſcher Behandlung;
   b) von der Geometrie: die Formenlehre und die Lehre von den Dreiecken, Parallelogrammen und dem Kreiſe;
4) Geſchichte: allgemeine Ueberſicht, mit beſonderer Kenntniß der hervorragendſten hiſtoriſchen Perſonen;
5) Geographie: allgemeine Kenntniß der Hauptſätze der mathematiſchen und phyſiſchen, und des Wichtigſten aus der reinen und politiſchen Erdkunde;
6) Naturgeſchichte: mindeſtens allgemeine Kenntniß der drei Naturreiche, mit richtigen Begriffen von ihrer Eintheilung und von den Verrichtungen der wichtigſten Organe der Pflanze und des Thiers;
7) Geſang.

B. a) Von den Candidaten für Reallehrerſtellen:

1) deutſche Sprache, und zwar gründliche Kenntniß der deutſchen Grammatik auf der Unterlage der allgemeinen Sprachlehre nach den vorzüglichen neuern Bearbeitungen, ſo wie eine logiſch und ſtyliſtiſch richtige Ausarbeitung eines gegebenen Thema;

2) franzöſiſche Sprache: Kenntniß der Grammatik; fertige Ueberſetzung einer leichtern franzöſiſchen Schrift, grammatiſch richtige Uebertragung eines leichtern deutſchen Thema; einige Uebung im Sprechen, mit richtiger Ausſprache;

3) Mathematik, und zwar:
   a) Arithmetik und Buchſtabenrechnung;
   b) Algebra bis auf die Gleichungen vom zweiten Grade, arithmetiſche und geometriſche Progreſſionen und deren Anwendung;
   c) ebene Geometrie und Stereometrie;
   d) ebene Trigonometrie;
   e) praktiſche Geometrie, mindeſtens Behandlung der einfachern Meß-Inſtrumente;
   f) Anfangsgründe der darſtellenden Geometrie.

4) Naturlehre: gründliche Kenntniß der Hauptlehren und Geſetze der ganzen Wiſſenſchaft, und ſpeciellere Bekanntſchaft mit Statik und Mechanik, Hydroſtatik, Hydraulik und Aerometrie;

5) Naturgeſchichte:
   a) Mineralogie und Geognoſie: das Allgemeine von den Eigenſchaften unorganiſcher Körper, Kenntniß der wichtigſten Metalle, einfachen Mineralien und der Hauptgebirgsarten mit ihrer Eintheilung, beſonders von Württemberg;
   b) Botanik: Kenntniß der allgemeinen Eigenſchaften der Pflanzen, ihrer Hauptorgane, des Syſtems, und der wichtigſten Nutz-, Gewerbe- und Giftpflanzen, mit Inbegriff der gewöhnlichen Waldbäume;
   c) Thierkunde: Kenntniß der Hauptorgane und Syſteme des Thierkörpers; Eintheilung des Thierreichs in Klaſſen, Ordnungen und Familien;

6) Geſchichte: allgemeine Kenntniß der alten, mittlern und neuern, ſpeciellere der deutſchen und württembergiſchen Geſchichte;

7) Geographie: gründliche Kenntniß in den Hauptlehren der mathematiſchen und phyſiſchen Geographie; das Allgemeinere von der Länderkunde und Statiſtik der außereuropäiſchen Erdtheile, aufſteigend ſpecieller von Europa, Deutſchland und Württemberg;

8) Freihandzeichnen, mit beſonderer Richtung auf techniſche Gegenſtände:

9) Geſang.

B. b) An diejenigen aber, welche die Befähigung für Oberrealklaſſen bezwecken, werden nicht allein dieſelben Anforderungen, wie an die Reallehrer (B. a), nur zum Theil in der durch die größere Reife 14—16jähriger Schüler bedingten wiſſenſchaftlichern Auffaſſung und Begründung gemacht, ſondern von ihnen auch in der Mathematik, Naturlehre und Naturgeſchichte ein größerer Umfang poſitiver Kenntniſſe, namentlich bei der Mathematik noch ſphäriſche Trigonometrie, Kegelſchnitte, analytiſche Geometrie, die Anfangsgründe der höheren Analyſis und praktiſche Geometrie in

weiterer Stufe, so wie Bekanntschaft mit den Fächern der allgemeinen Chemie und der Technologie, erfordert, wobei jedoch durch tüchtige Leistungen und tieferes Eingehen in einzelnen der angeführten Fächer die Anforderungen in Beziehung auf andere Fächer bis auf einen gewissen Grad sich ermäßigen.

Hiebei wird noch bemerkt, daß denjenigen, die sey es in den bisher bezeichneten Fächern mehr zu leisten, oder in einem und dem andern weitern Fache sich prüfen zu lassen im Stande seyn sollten, auf Verlangen Gelegenheit dazu wird gegeben werden.

(Bekanntmachung des Studienraths vom 30. Juli 1836.)

Auch diese Prüfung ist theils schriftlich, theils mündlich. Mit allen drei Prüfungen sind Probelectionen in einem sprachlichen und einem Realfache verbunden, welche die Candidaten zur Bewährung ihres Lehrgeschicks zu geben haben.

Für die Zeugnisse sind folgende fünf Stufen bestimmt, denen die beigesetzten Klassen und Abtheilungen entsprechen: recht gut mit Vorzug: I, a. — recht gut; I, b. — gut: II, a. — ziemlich gut: II, b. — zureichend, mehr oder weniger: III, a oder III, b. — Dabei werden auch Zwischenstufen angewendet, z. B. gut bis recht gut, II, a mit Annäherung an I, b u. s. f.

Bei den Reallehramtscandidaten werden die Zeugnisse nicht nach Klassen, sondern nach den einzelnen Fächern besonders, gemäß den oben angegebenen Stufen bezeichnet und die Leistungen detaillirt, zum Schluß aber ein Gesammtprädikat in folgenden Ausdrücken ausgesprochen: 1) recht wohlbefähigt, oder recht tüchtig: 2) gut, oder gut und tüchtig; 3) befähigt; 4) zureichend; 5) mittelmäßig, oder sehr mittelmäßig.

Die Zeugnisse für die Elementarlehrer werden gegeben in den Abstufungen: gut; gut bis recht gut; gut und tüchtig; ziemlich gut bis gut; ziemlich gut; zureichend; mittelmäßig; sehr mittelmäßig. Für die mittleren Stufen wird, zumal bei ungleichen Kenntnissen in den einzelnen Fächern oder dem Mangel eines einzelnen, auch der allgemeine Ausdruck „befähigt" gebraucht.

Das Zeugniß befähigt unmittelbar zur Anstellung, ohne Probejahr. Das Resultat der Prüfung wird öffentlich bekannt gemacht, jedoch ohne Bezeichnung eines Zeugnisses, d. h. bloß die Namen der für examinirt erklärten Candidaten.

(Sch.)

Verordnungen über Lehrbücher.

Preußen.

Ein Circularschreiben des Ministers der geistlichen, Unterrichts- und Medicinalangelegenheiten, vom 24. April d. J., verordnet, daß bei der Verschiedenheit der lateinischen und griechischen Lehrbücher (Grammatiken und Anleitungen zum Uebersetzen) künftighin nur bestimmte und von Staatswegen approbirte Lehrbücher beim Schulunterricht gebraucht werden sollen. Die Auswahl soll nach dem jedesmaligen Standpunkt der Grammatik durch erfahrene Schulmänner geschehen, und wenigstens in derselben Provinz nur die nämlichen überall eingeführt werden. Zu dem Ende

werden nicht bloß von den Directoren, ſondern auch von den einzelnen Gymnaſiallehrern Gutachten und Vorſchläge verlangt. — Auch in

Württemberg

wurden unter dem 28. November 1844 die Vorſtände der gelehrten Schulen aufgefordert, eine Ueberſicht über ſämmtliche in jeder Anſtalt gebrauchten Lehrbücher, mit ihren Bemerkungen darüber nach eigenem Urtheil ſowohl, als nach den Erfahrungen der einzelnen Lehrer, an den K. Studienrath einzuſenden. — Ueber Uniformität oder Nichtuniformität derſelben iſt indeſſen noch nichts entſchieden; dagegen hat der Lehrerverein im Schwarzwaldkreis in ſeiner letzten Verſammlung zu Tübingen, am 26. Juli d. J. mit weit überwiegender Mehrheit beſchloſſen, der Oberſchulbehörde in einer ehrerbietigſten Eingabe alle diejenigen Gründe gegen die Uniformität, welche oben S. . . . ꝛc. aufgeführt ſind, vorzutragen.

Unterdeſſen iſt folgender gedruckter Erlaß an die Vorſtände ſämmtlicher Lehranſtalten ergangen; der übrigens zunächſt nicht mit der Uniformitätsfrage im Zuſammenhang zu ſtehen ſcheint.

Verordnung des K. Studienraths, vom 20. Oktober d. J., betreffend die Einführung neuer Schulbücher oder Ausgaben von ſolchen.

„Da ſeit einiger Zeit von verſchiedenen Seiten her Klagen über den häufigen Wechſel der Schulbücher in den gelehrten Schulen und Realanſtalten des Landes lautbar geworden ſind, ſo findet ſich der K. Studienrath veranlaßt, die längſt beſtehende Vorſchrift, wornach den Lehrern die Einführung neuer Lehrbücher ohne Genehmigung des Studienraths nicht zuſteht, hiedurch in Erinnerung zu bringen und anzuordnen, daß es in ſämmtlichen genannten Anſtalten, bis auf weitere Verfügung, bei den in jeder Klaſſe dermalen bereits eingeführten Schulbüchern ſein Verbleiben haben, und ohne ausdrückliche Bewilligung des Studienraths weder von Vorſtänden noch von Lehrern jener Schulen eine Aenderung, ſelbſt nicht durch Einführung einer neuen, nach Inhalt veränderten oder im Preis erhöhten Ausgabe eines bisher ſchon gebrauchten Schulbuchs, vorgenommen werden ſoll.

Die Vorſtände der höheren Lehranſtalten haben die ihnen nachgeſetzten Lehrer, und die gemeinſchaftlichen Oberämter die Vorſteher und Lehrer der ihnen untergebenen Schulen von Gegenwärtigem unverweilt zur genauen Nachachtung in Kenntniß zu ſetzen.“

---

2. Berichterſtattung.

Indem wir einen Bericht über die achte Verſammlung der deutſchen Philologen, Schulmänner und Orientaliſten zu Darmſtadt im Allgemeinen, ſo wie auch über die gleichzeitige Reallehrer-Verſammlung zu Meißen zu bringen, uns vorbehalten, geben wir zunächſt folgendes

Protokoll.

Die pädagogische Section bei der achten Versammlung deutscher Philologen, Schulmänner und Orientalisten zu Darmstadt.

In mehreren Schulmännern, die der Philologen-Versammlung zu Darmstadt beiwohnten, war der Wunsch erwacht, sich über die Interessen der Schule, über praktische Fragen in einem kleineren Kreise von Amtsgenossen zu besprechen und dadurch sich gegenseitig in ihrem amtlichen Berufe zu fördern. Deshalb stellten sie in der vorbereitenden Sitzung am 1. October durch Seminardirector Curtmann von Friedberg, der als Unterthan des Landes, welches dem Vereine die freundlichste Aufnahme bereitete und als geachteter Schriftsteller auf dem Gebiete der Pädagogik vor Andern dazu berufen war, den Antrag auf Bildung einer pädagogischen Section. Die Frage war auf früheren Versammlungen nie zu einer rechten Entscheidung gekommen, in Dresden jedoch durch den erfreulichen Anschluß der Orientalisten factisch entschieden, die als integrirender Theil des Philologen-Vereines betrachtet werden. Dr. Köchly von Dresden meinte, daß sich diese Sectionen je nach dem Bedürfniß jeder Versammlung bilden möchten, während Professor Hermann von Göttingen jeder Sectionsbildung widersprach, die nur dazu beitragen würde, die Einheit des Vereines zu stören in einer Zeit, in welcher bei zahlreichen drohenden Gefahren Zusammenhalten aller Kräfte dringend nothwendig sei. Nachdem Dr. Köchly darauf hingewiesen, daß die Pädagogen bisher zu wenig Berücksichtigung der ihnen zunächst liegenden Bedürfnisse gefunden hätten, den eigentlichen Philologen aber pädagogische Erörterungen leicht langweilig erscheinen dürften (wogegen freilich Hermann, wie der Erfolg gezeigt, aus innigster Ueberzeugung protestirte), stellte der Präsident Dr. Wagner folgende vier Fragen: 1) Soll zur Bildung von Sectionen geschritten und denselben eine bestimmte Zahl von Stunden eingeräumt werden? 2) Sollen die allgemeinen Sitzungen erst um 10 Uhr beginnen? 3) Sollen die Verhandlungen der Sectionen zugleich mit dem amtlichen Berichte veröffentlicht werden? 4) Soll ein Recht zur Einrichtung solcher Sectionen bestehen? Solche Fragestellung erwies sich allerdings nicht nur bedenklich, sondern auch ungenau und dem vorliegenden Antrage wenig entsprechend und sie wurde daher nach kurzer Debatte, an welcher die Professoren Urlichs, Osann, Consistorialrath Peter, Professor Klumpp und Dr Köchly Theil nahmen, dahin abgeändert, daß blos gefragt wurde: sollen Sectionen gebildet werden oder nicht. Die bei weitem größte Zahl der Versammelten entschied sich dafür *).

Nach diesem Erfolge traten am Morgen des 2. Octobers früh um 8 Uhr zahlreiche Schulmänner und Philologen (ein Verzeichniß derselben geben wir am

---

*) In dem Berichte, welcher Nr. 3. der Tageblätter über diese Sitzung gibt, heißt es, die Discussion habe zu keiner Abstimmung geführt und solle morgen wieder aufgenommen werden — ein Irrthum, den nicht der Redacteur jenes verdienstlichen Unternehmens, sondern der ihm berichtende Secretär veranlaßt hat.

Schluſſe) in einem Zimmer der vereinigten Geſellſchaft zuſammen. Nach kurzen einleitenden Worten des Direktors Curtmann übernahm der Verfaſſer dieſes Aufſatzes das Secretariat und verzeichnete die Namen der Anweſenden in dem Protokolle. Director Curtmann wurde aufgefordert den Vorſitz zu führen und dankte für die auf ihn gefallene Wahl. Als derſelbe anfragte, ob die Verſammelten zunächſt blos eine „Geſellſchaftsordnung“ feſtſtellen und die Zeit der Zuſammenkünfte beſtimmen, oder ſofort genauer auf eine Begrenzung der zu verfolgenden Zwecke eingehen wollten, welches letztere wegen Kürze der Zeit abgelehnt wurde, erhob ſich Profeſſor Hermann, um darauf aufmerkſam zu machen, daß hiernach die Tendenz eine ganz andere zu werden ſcheine, als früher angedeutet ſei und daß man wohl zu der General-Verſammlung in ein ähnliches Verhältniß zu treten beabſichtige, als die Orientaliſten behaupteten. Darüber müſſe ſich die Verſammlung deutlich und beſtimmt ausſprechen, um jedes Mißverſtändniß zu vermeiden. Da er beiläufig der Sectionen bei den Verſammlungen der Naturforſcher gedacht hatte, ſo berichtigte Dr. Kruſe das über dieſelben Geſagte und ſtellte das Verhältniß dieſer pädagogiſchen zu der allgemeinen Verſammlung, wie das von Theorie und Praxis. Dr. Köchly erklärte entſchieden, daß eine Abſonderung der Schulmänner von den Nicht-Schulmännern gar nicht beabſichtigt, vielmehr die Theilnahme der Letzteren recht ſehr gewünſcht werde, da wir nur einen Theil des großen Vereines ausmachen. So würden hoffentlich die geäußerten Befürchtungen einer Spaltung ſchwinden. Profeſſor Hermann wollte aber keine Befürchtung, ſondern die Hoffnung ausgeſprochen haben, daß ſich nun eine beſondere Geſellſchaft bilden und dadurch ein ehrliches Verhältniß zu der großen Geſellſchaft hergeſtellt werde; denn mit Sectionen, nach denen ſich ohnehin das Bedürfniß nirgends ausgeſprochen habe und die nur einen Staat im Staate bilden würden, könne nichts erreicht werden. Aber die Bildung einer beſondern „Geſellſchaft der wiſſenſchaftlichen Pädagogen und Schulmänner“, die Trennung von der allgemeinen Verſammlung war Keinem in den Sinn gekommen und es war im Grunde nur ein formeller Streit durch den Namen „Geſellſchaft“ veranlaßt, welchen der Vorſitzende für den Ausdruck Section angewendet hatte. Profeſſor Hermann kam aber trotz der Gegenbemerkungen auf ſeinen Antrag zurück, entweder eine beſondere Geſellſchaft zu ſtiften oder bei dem Ganzen zu bleiben, die allgemeinen Verſammlungen vielleicht etwas früher zu beginnen und dort die pädagogiſchen Vorträge zu halten, fügte auch noch hinzu, es ſei zu fürchten, daß man von den Verſammelten ſage, ſie ſcheuten die Oeffentlichkeit und daß man ſie als Diſſidenten bezeichne. Indeſſen war die Zeit verfloſſen und die Verſammelten konnten nur noch dahin ſich einigen, am Abend des Tages wiederum zuſammenzutreten.

Da die Vorbereitungen zu einem großen Concerte, welches die Großherzogliche Hofkapelle und der Muſikverein der Dilettanten zu geben beabſichtigte, die Benutzung des bisherigen Locals verhinderte, ſo kam man gegen 5 Uhr in dem freundlichſt bewilligten Saale des Gymnaſiums zuſammen. Die Zahl der Mitglieder war in Folge des kaum aufgehobenen feſtlichen Mittagsmahles viel kleiner als am Morgen. Ohne weitere Vorfragen ſchritt man dazu, Aufgaben, die zur Grundlage bei den Erörterungen dienen ſollten, zu ſtellen. Schon die Nennung der vierten veranlaßte eine lebhafte und lange Discuſſion. Dr. Kruſe wünſchte nämlich eine Vereinigung der in Meiſſen für dieſes Jahr zuſammengetretenen Realſchullehrer mit dieſer neu

gebildeten pädagogischen Section und als Professor Hermann dieser die Berechtigung zu einem solchen Schritte bestritt, ging der Antragsteller auf eine allgemeine Vereinigung der Schulmänner (natürlich mit Ausschluß der Volksschullehrer) aus, die sich gewiß einer segensreichen Wirksamkeit zu erfreuen haben würde. Dr. Schröder hatte denselben Antrag stellen wollen, um der zu befürchtenden Zersplitterung in eine Menge von kleinen Vereinen entgegen zu arbeiten. Während der Vorsitzende bei der Kürze von Zeit und bei der geringen Anzahl von Anwesenden eine Erledigung der Frage verschoben wissen wollte, drangen mehrere auf die sofortige Erörterung, zumal man darin alsbald ein Lebenszeichen der pädagogischen Section erblicken würde (worauf namentlich Professor Firnhaber wiederholt hinwies), während Rector Schnitzer und Andere erst die weiteren Anträge zu hören und dann auf die Einzelnen einzugehen wünschten. Wenn Niemand die ungeheuern Fortschritte, welche die germanische und romanische Philologie in den letzten Jahrzehenden gemacht hat und welche zunächst durch die Realschulen vertreten werden, wenigstens vertreten werden sollen, und die dadurch erhöhte wissenschaftliche Bedeutung derselben verkennen darf, so entsteht allerdings die Frage, ob die Lehrer an ihnen bei dem allgemeinen Vereine der Philologen und Schulmänner zuzulassen sind oder dieser sich nur auf die philologischen Lehrer und etwa die Lehrer einiger realistischer Fächer an den Gymnasien beschränkt und nicht ein allgemeiner Schulmänner-Verein sein soll. Der betreffende Paragraph der Statuten (es ist §. 4. der Göttinger Satzungen *) mußte also zuerst in Betracht gezogen werden, zumal Dr. Rettig andeutete, die Gründe zur Errichtung eines neuen Vereines in Meissen müßten andere sein, weil ja der diesjährige Präsident die Reallehrer zur Theilnahme an der Darmstädter Versammlung eingeladen habe. Dies wurde von einem wohlunterrichteten, dem Oberschulrath Friedemann, in Abrede gestellt; es seien keine Schritte gethan, weil es derselben nicht bedurft habe, die Reallehrer niemals ausgeschlossen seien und sich wie an den früheren Versammlungen (z. B. in Gotha, wie Professor Wüstemann erinnerte) so an der diesjährigen zahlreich betheiligt hätten. Allein eine bestimmte Bezeichnung der Reallehrer, das war offenkundig, liegt in den Statuten nicht, wie Oberlehrer Viehoff und Dr. Herrig nachwiesen; es kam daher darauf an zu entscheiden, ob eine Aenderung der Statuten zu beantragen oder ein milderes Verfahren einzuschlagen sei, um die obwaltenden Zweifel zu lösen und die bereits eingerissene Spaltung zu heben. Für eine Statuten-Aenderung sprachen Schnitzer, Viehoff, Kruse, Firnhaber, dagegen sehr ausführlich Hermann. Er sehe seine Prophezeihung, meinte er, in Erfüllung gehen; die Bresche sei gemacht und schon drängen von allen Seiten Gewässer ein. Wie er aber schon gegen die Sections-Einrichtung als eine Aenderung der Statuten gesprochen, so müsse er noch entschiedener jetzt für Aufrechthaltung derselben sprechen. Wer in ihnen nicht erwähnt sei, der gehöre nicht zum Vereine und dürfe sich darüber auch gar nicht wundern

*) Nachdem von den Philologen, welche an Gymnasien oder Universitäten lehren, geredet ist, lautet der §. weiter: „Auch Schulmänner, welche die übrigen Zweige des höheren öffentlichen Unterrichts, als Mathematik, Physik, Geschichte und Geographie, besorgen, sind eingeladen an den Versammlungen Theil zu nehmen."

noch beſchweren. Die Principien der Herren, welche in Meiſſen ſich verſammelt hätten, ſeien eben ganz andere als die, auf welche der Philologen-Verein begründet ſei. Dieſer aber habe ſich nie excluſiv gezeigt und mit der größten Liberalität niemals nach der Berechtigung zur Theilnahme gefragt. Selbſt äußere Rückſichten auf die zu erwartende Maſſe der Beſucher und die dadurch erſchwerte Aufnahme müßten vor einer Vervielfachung des Vereines warnen. Er kommt auf die Trennung von Theorie und Praxis, auf die beſondere Geſellſchaft und Anderes, was er bereits in der Morgenſitzung entwickelt, des Breiteren zurück und ſchließt ſeine Rede mit neuen Beſorgniſſen und nicht ohne ein salvavi animam hinzuzufügen. Dr. Feußner, der an den noch immer nicht geſchlichteten Streit über das Princip der Realſchulen erinnerte, und Dr. Köchly fanden es hinreichend, wenn in den künftigen Einladungen der Reallehrer ausdrücklich gedacht werde; Friedemann, Peter und Forchhammer machten geltend, daß die bisherige geringe Theilnahme der Reallehrer in den Verhandlungen ſelbſt begründet ſei: ſie hätten bisher keine Befriedigung ihrer Intereſſen gefunden, würde man dieſelben mehr berückſichtigen, namentlich in dieſer Section, ſo würden ſie gern zu dem Vereine treten auch ohne Aenderung der Statuten und ohne ausdrückliche Einladung. Hierauf ſtellte der Vorſitzende die Fragen: 1) will die Verſammlung, daß ein Antrag in Bezug auf dieſe Frage an die Generalverſammlung geſtellt werde? was mit Stimmeneinheit bejaht wurde, und 2) ſoll der Antrag dahin gehen, daß §. 4. der Statuten abgeändert, die Reallehrer in demſelben hinzugefügt und ſomit jeder Anſtoß für ſie beſeitigt werde? wofür die Anweſenden gleichfalls ſtimmten mit Ausnahme von ſechs, unter denen Profeſſor Hermann ſeinen Proteſt ausdrücklich im Protokoll zu vermerken bat. In Bezug auf die weiteren Verhandlungen wurde nach dem Vorſchlage des Conſiſtorialrath Peter ein Bogen ausgelegt, auf welchem die beabſichtigten Vorträge aufgezeichnet werden ſollten. Rector Schnitzer berichtete über die von ihm und Prof. Kayſſ herausgegebene Zeitſchrift „die Mittelſchule", welche das geſammte höhere Schulweſen berückſichtige und namentlich die Methodik des Unterrichts, für die es bis jetzt ganz an einem geeigneten Organe fehlte, behandle. Er empfahl dieſelbe der thätigen Theilnahme der Verſammlung.

Am 3. Oktober wurde die Verſammlung früh um 3 Uhr durch den Direktor Curtmann eröffnet. Er las den Entwurf zu einem Schreiben vor, das in Folge des geſtrigen Beſchluſſes an die General-Verſammlung gerichtet und nach reiflicherer Erwägung in ſofern modificirt war, als es entweder auf eine Aenderung des §. 4. der Statuten oder aber, wenn dieſelbe nicht beliebt werden ſollte, auf eine beſtimmte Erklärung deſſelben in Bezug auf die Reallehrer antrug. Bei der Abſtimmung über die Annahme des Schreibens waren nur ſechs Stimmen dagegen: Profeſſor Hermann, Profeſſor Firnhaber, Lehrer Bender, Behaghel, Schrödel, Rumpf *). Hierauf ſchritt man zur Abſtimmung über die angemeldeten Vorträge:

1) Von Profeſſor Klumpy: Welche Mittel hat die Schule einen entſcheidenden Einfluß auf die häusliche Erziehung zu gewinnen? abgelehnt.

---

*) Es iſt möglich, daß bei Bender (dieſes Namens waren mehrere in der Verſammlung) und bei Schrödel ein Irrthum ſich findet, der bei der Eile des Protokollanten Entſchuldigung finden wird.

2) Von demſelben: Welche Mittel hat die Schule auf nationale Bildung der Jugend einzuwirken, und wie weit darf und ſoll ſie es direct thun? 13 Stimmen dafür.

3) Von demſelben: Wie weit iſt es zweckmäßig, die Jugend in die ſelbſtſtändige Theilnahme an der Aufſicht zu ziehen? 6 Stimmen dafür.

4) Direktor Dr. Schmidt in Halberſtadt: Sollen den Schülern gedruckte Schulgeſetze in die Hand gegeben werden? Abgelehnt, weil der Frageſteller bereits abgereist war.

5) Direktor Curtmann: Worin liegt der Grund, daß pädagogiſche Erfahrungen ſo ſchwer zu einer unbeſtrittenen Gewißheit und Anerkennung zu erheben ſind und was kann geſchehen, um dieſem Mangel abzuhelfen — von dem Frageſteller zurückgenommen.

6) Conſiſtorialrath Peter: Aphoriſtiſche Mittheilungen über das Schulweſen im Herzogthum Sachſen-Meinigen; — 19 Stimmen dafür.

7) Dr. Köchly: Das Princip des Gymnaſial-Unterrichts der Gegenwart (nach der von ihm herausgegebenen Schrift); — wegen Abweſenheit des Redners nicht in Betracht gezogen.

8) Rektor Schnitzer: Die Betheiligung des Vereins bei einem Journal für das praktiſche Schulweſen; — ſchon erledigt.

9) Der Unterzeichnete: Flüchtige Bemerkungen über das gelehrte Schulweſen Württembergs, eine Reiſefrucht; — 21 Stimmen dafür.

10) Derſelbe: Zweckmäßige Anordnung der Schulferien; — 23 Stimmen dafür.

11) Derſelbe: Anfrage über die Einrichtung der Uebungen in freiem mündlichem Vortrage; — eine ſo große Majorität, daß dieſes Thema als das Genehmſte zur weiteren Erörterung gebracht werden mußte.

So wenig ich bei dem Umfange und der Wichtigkeit der übrigen Aufgaben darauf hatte rechnen können, für mich das Wort zu erlangen, ſo ſehr freute es mich, ein allgemeines Intereſſe gerade für Dieſe Frage bei einer ſo zahlreichen Geſellſchaft von Schulmännern zu finden. Da der Lehrer für die Zukunft wirkt und das heranwachſende Geſchlecht vorbereitet, ſo muß er in unſern Tagen der Bildung der Redefertigkeit die größte Aufmerkſamkeit zuwenden. Die Deutſchen ſtehen darin, das iſt nicht zu leugnen, gegen ihre weſtlichen Nachbarn noch zurück. Darum haben auch längſt einſichtsvolle Regierungen *) auf die Wichtigkeit der Uebungen in freier, mündlicher Rede aufmerkſam gemacht und die Veranſtaltung derſelben in den Schulen verordnet. Aber man hat ſich dabei auf die für den deutſchen Unterricht angeſetzten Lehrſtunden beſchränkt und bei den ſogenannten freien Vorträgen ſich mit dem Herſagen vorher niedergeſchriebener, gut oder ſchlecht memorirter Aufſätze, ſogar mit dem Ableſen derſelben begnügt und dadurch die Unſicherheit, Befangenheit und Aengſtlichkeit mehr gefördert als gehoben. Deshalb, meine ich, müſſen alle Lehrſtunden zu dieſen Uebungen benutzt werden: Geſchichte

*) Von der Preußiſchen Regierung iſt dies im September 1842 geſchehen, nachdem ſie bereits durch Circularverfügung vom 12. Febr. 1829 Uebungen angeordnet hatte.

und Geographie, die biblischen Geschichten werden für die Erzählung, die Naturwissenschaften für die Beschreibung den reichsten Stoff darbieten, noch mannigaltiger aber die Anwendung dessen sein, was bei der Lection der klassischen Schriftsteller gewonnen wird. Dadurch wird der Schüler, der sofort aus dem Gelernten etwas machen kann, nicht blos eine größere Theilnahme bekommen, sondern auch zu größerer Aufmerksamkeit während des Unterrichts und zu sorgfältigerer Repetition sich getrieben fühlen. Um der Befangenheit entgegenzuarbeiten, leisten zwar die **actus oratorii** einige Dienste; aber es geben dann die jungen Redner nicht freie, sondern memorirte Vorträge. Darum habe ich die Einrichtung getroffen, daß sich halbjährlich ein oder zweimal der Cötus versammelt (wegen der Menge der Schüler muß ich die oberen Klassen von den unteren absondern), dann aus jeder Klasse zwei, drei, auch vier Schüler von mir ohne Mitwirkung der betreffenden Lehrer aufgerufen werden, die über irgend einen im Unterrichte behandelten Gegenstand vor der zahlreichen Versammlung der Lehrer und Schüler frei sprechen. Bei den meisten ist es Reproduction; nur bei einzelnen Primanern werden Versuche mit der Produktion gemacht.

Professor Klumpp war im Allgemeinen mit den von mir entwickelten Ansichten einverstanden, und machte besonders darauf aufmerksam, daß nur Bekanntes, bereits Vorgekommenes den Schülern als Stoff gegeben werde. Auch wünscht er, daß jeder einzelne Lehrer solche Uebungen in seiner Klasse und in seinem kleineren Kreise veranstalte. — Consistorialrath Peter verkennt die große Wichtigkeit solcher Uebungen nicht, hält es aber für gefährlich, zu früh mit dem eigentlichen **ex tempore** zu sprechen anzufangen. Seine amtlichen Erfahrungen theils als früherer Gymnasialdirektor bei den Schülern, theils in seiner jetzigen Stellung bei den Candidaten der Theologie, hätten ihn zur Vorsicht geführt. Daher empfehle er solche Uebungen mit Vorbereitung öfter anzustellen und dieselben auf die obern Klassen zu beschränken. Damit konnte ich mich ganz einverstanden erklären, da ich das αὐτοσχεδιάζειν nicht ausgedehnt wissen will; wir also in der Schule das Eine thun können, ohne doch das Andere zu unterlassen. — Oberl. Viehoff bemerkt, wie er bisher in der Schwierigkeit der Stoffe den Grund des Mißlingens gefunden habe. Sei diese bewältigt, beginne man namentlich von den untern Klassen, so werde man sicher und leicht fortbauen können. Nur die Beschränkung der Uebungen auf Schulgegenstände gefällt ihm nicht, weil dadurch die kalte, reflectirte Rede einseitig ausgebildet werde; man müsse die Schüler gewöhnen z. B. bei Festlichkeiten (Turnfeste, patriotische Feste) auch wärmere Worte an ihre Mitschüler zu richten. — Dr. Münscher gibt die Benützung des gesammten Unterrichtes zu diesem Zwecke zu, dringt aber auf eine Scheidung der niederen und der höheren Bildungsstufe. Dort sei es mehr Reproduction, denn die Knaben lernten an dem Muster des Lehrers und übten ihren Ausdruck an einer guten Uebersetzung; hier müsse die freie Thätigkeit in Anspruch genommen werden. Daher empfehle er für die oberste Klasse Disputirübungen, die Leben schaffen. Bei den von mir vorgeschlagenen allgemeinen Versammlungen der Lehrer und Schüler befürchtet er

Mangel an Aufmerksamkeit und Theilnahmlosigkeit besonders bei den Jüngeren. — Dr. Köchly dankt für die Anregung des Gegenstandes, zumal die K. Sächsische Regierung neuerdings Redeübungen für die oberste Klasse angeordnet habe, deren Leitung ihm übertragen sei. Das ex tempore Sprechen könne man doppelt verstehen, einmal zu reden über ein Thema nach kurzer Meditation (das sei die Sache Begabter und Reifer), dann frei zu sprechen über ein Thema, das man bewältige. Dies Letztere sei früh zu beginnen, wie er es auch bei dem Unterrichte im Lateinischen mit dem in der Ligurianа enthaltenen Stoffe gethan habe. Feuer und Wärme bei patriotischen Festen hofft er vorläufig nicht, aber selbst klassische Gegenstände würden sich mit Wärme behandeln lassen z. B. der Gegenstand der Ciceronianischen Rede pro Roscio Amerino. In allen Klassen Uebungen in freier mündlicher Rede, das sei auch seine Ansicht, aber eigentliche Stunden dafür blos in der Prima. — Professor Hermann geht auf das zurück, was er auf der Gothaer Versammlung bei einer ähnlichen Discussion weitläufig entwickelt und geltend gemacht habe. Es sei ein großer Unterschied zwischen natürlicher und gewählter Sprache und nur die letztere mache den Redner. Die nothwendige Vermittelung, die Zwischenstufe zwischen beiden, seien die schriftlichen Uebungen, die vor allen auf den Gymnasien gepflegt werden müßten. Die vorherige schriftliche Ausarbeitung des frei zu Sprechenden sei zwar mißlich, aber doch nicht ganz abzuweisen. Jedenfalls aber müsse alles, was das Gymnasium treibe, unter dem propädeutischen Standpunkte betrachtet und jede Abrichtung auf das künftige Leben, dem man die Jugend unbefangen überliefern müsse, fern gehalten werden. Daher halte er Viehoff's Vorschlag zu patriotischen Reden für vorzeitig, den Horizont des Schülers überschreitend, und meine, das sei dem Manne vorbehalten. Durch weitere allgemeine Bemerkungen über Gymnasial-Einrichtung wurde die ohnehin spärlich zugemessene Zeit so sehr in Anspruch genommen, daß wegen des Beginnens der allgemeinen Sitzung das Abbrechen der Verhandlungen nöthig und ein tieferes Eingehen auf die zuletzt ausgesprochenen Ansichten unmöglich ward.

Dies geschah in der am Nachmittage desselben Tages um 4 Uhr begonnenen Schlußsitzung, in welcher dem Oberlehrer Viehoff zuerst das Wort zur Rechtfertigung gegen Professor Hermann vergönnt wurde. Er ist mit mir darin einverstanden, daß die angegebenen Stoffe die wichtigsten seien, glaubt aber die Ausschließlichkeit derselben bestreiten zu müssen; auch darein kann er sich nicht finden, daß patriotische Feste und Trauertage zu Uebungen in freier Rede nicht benützt werden sollen. Für das Gemüth sei nichts zu befürchten, die Heuchelei werde nimmer dadurch gefördert werden, weil das, wofür Erwärmung verlangt werde, nichts Fingirtes sei. Auch die Vorzeitigkeit seines Vorschlages läßt er nicht gelten, theils durch die eigene Erfahrung, theils durch das Beispiel der Nachbarvölker belehrt, bei deren Jugend man nicht blos genauere Bekanntschaft mit der eigenen Geschichte, sondern auch Begeisterung für das Große und Hervorragende in derselben finden könne. Man dürfe Platens Wort nicht vergessen, daß jedes ehrenhafte Volk auch an sich einen Schatz habe. Didactische Rücksichten könnten

unmöglich abrathen, wenn solche Leistungen nur von Schülern der obersten Klassen verlangt würden. Dr. Köchly stimmt diesen Ansichten bei, will aber nur etwa Siegestage und Aehnliches, nie aber Festtage gefeiert wissen, die an innere staatliche Einrichtungen erinnern, wie Constitutionsfeste, Eröffnungen der Kammern: worin ihm Viehoff auch Recht gibt. Während Dr. Münscher bei der Weckung patriotischer Gefühle Vorsicht empfiehlt, um nicht das Heiligthum des Herzens zu verletzen und an die Carricatur rhetorischer Uebung erinnert, welche Kephalides in seiner Reise nach Italien mittheilt, während Direktor Curtmann warnt, die Unwahrheit in solchen Uebungen bei der Jugend zu vermeiden, behauptet Rector Dr. Vömel, daß man das patriotische Gefühl in der Jugend nicht früh genug erregen könne, denn es gehöre zur Religion, zur Pietät: Das „Wie" müsse sich nach der Individualität des Schülers und des Lehrers richten. Wenn er aber die Masse der Lehrstunden und der Lehrgegenstände, die uns fast erdrücke, bedenke und daneben England stelle, das bei wenigen Stunden so viel für die individuelle Ausbildung des Charakters thue, so müsse er an die alte Idee eines deutschen Gymnasiums erinnern, die einst Sturm aufgestellt habe, daß es eine Rhetorik im alten Sinne des Wortes sei, d. h. daß es diejenige Bildung des Geistes bei dem Schüler erstrebe, daß er sich gut, klar und der Sache gemäß ausdrücken könne. Der Schüler müsse erst ordentlich reden lernen, dann könne man hin un wieder auch eine allgemeine Uebung veranstalten. Dr. Köchly besteht auf der Ansetzung einer besondern Stunde zu Redeübungen in der obersten Klasse. Die deutsche Zurückhaltung und Schüchternheit, durch die wir uns von unsern westlichen Nachbarn so sehr unterscheiden, müsse überwunden werden. Aber die Vergleichung mit den Engländern lasse er nicht gelten, denn diese hätten ein öffentliches Leben, das jedem Tüchtigen Gelegenheit zur Rede gebe; hätten wir erst Aehnliches, dann würden auch unsere Talente sich zeigen und nicht nachstehen. Da Oberschulrath Friedemann an englische und französische Schuleinrichtungen, namentlich an die rhetorischen Concurse und die Preisschriften derselben erinnerte, und darin einen Grund der Fertigkeit fand, Dr. Feußner aber von Uebungen der englischen Jugend in freundschaftlichen Kreisen gelesen zu haben erwähnte, so wurde gegen den Ersteren erinnert, daß jenes nicht extemporale Reden seien und in Bezug auf Letzteres von Dr. Künzel genauere Auskunft über die grammar schools gegeben, in denen durchaus keine Uebungen in freier mündlicher Rede veranstaltet würden, während auf den Universitäten debatting schools beständen, die ganz nach den Einrichtungen des Parlaments organisirt wären. Als weiteren Stoff für derartige Uebungen empfahl Professor Klumpp in einer längern, an methodischen Winken reichen Rede Disputatorien über praktische Fragen, wie er sie bei einem vor zwanzig Jahren begründeten Turnvereine mit glücklichem Erfolge angewendet habe. Dagegen mußte ich gleichfalls aus der Erfahrung genommene Bedenken erheben und fand darin, so wie in der dringenden Empfehlung lateinischer Disputations-Uebungen kräftigen Beistand an dem Oberschulrath Friedemann. Ein noch wichtigeres Bedenken hob sich Rector Schnitzer hervor: über Einrichtungen der

Schule und alles, was daneben hergehe, spreche der Schüler sehr gern, das sei für ihn ein höchst interessantes Gebiet. Aber das müsse ihm fern bleiben, alle formellen Fragen gehörten für einen gereifteren Verstand; ziehe man die Schüler hinzu, so sei das eine Förderung der Prämaturität, vor der man sich nicht genug hüten könne. Dr. Daniel schlägt gleichfalls einen Ausweg vor, indem er das rechte Extemporiren, das in Zungen reden des Neuen Testaments, bei der dazu nothwendig erforderlichen Begeisterung nur bei ausgezeichneten Schülern zweckmäßig findet, im Allgemeinen aber die Form der Rede empfiehlt, namentlich die Darstellung solcher Reden, die bei den alten Schriftstellern ihrem Inhalte nach wohl angedeutet, aber nicht ausgeführt sind.

Die Frage war erschöpft. Die Zweckmäßigkeit, ja Nothwendigkeit solcher Uebungen stellte Niemand in Abrede; daß man dieselben nicht mehr allein auf die Schultern des Lehrers, der den deutschen Unterricht besorge, legen dürfe, sondern daß das ganze Collegium dafür zu sorgen und einzustehen habe, fand jeder billig, die Stoffe aus dem Kreise der Schule zu entnehmen und nur bei besondern Veranlassungen darüber hinauszugehen, war zugestanden und man erkannte auch in der von mir vorgeschlagenen Form der öffentlichen Uebung ein bequemes Mittel sich zu vergewissern, ob die Lehrstoffe überall gehörig aufgefaßt seien. Aber es wäre noch über die Methode zu reden gewesen, ganz besonders darüber, welche Mittel anzuwenden seien, dem Schüler die nöthige Gewandtheit und Beweglichkeit des Geistes beizubringen; auch war die Behandlung der Aufgaben zu besprechen, wozu Dr. Feußner und Dr. Münscher aufforderten, denn Rector Dr. Vömels Hinweisung auf die alte Technik, auf die inventio, meditatio und dispositio war unrichtig *) und für diese Aufgabe unzureichend. Allein es mußte auf den Schluß der Erörterung angetragen werden, daher Oberschulrath Friedemann und Rector Schnitzer den Unterzeichneten ersuchten, den Gegenstand weiter zu behandeln und ausführlich auch auf das Methodische einzugehen, was als Wunsch so sehr erfahrener Männer für mich zwar ehrenvoll, aber doch nicht verpflichtend erscheinen mußte. Doch ehe es zu der Schlußdebatte kam, erlaubte sich Consistorialrath Peter auf eine Einrichtung aufmerksam zu machen, welche neuerdings bei dem deutschen Unterrichte in der Prima des Gymnasiums zu Meiningen getroffen sei. Man habe dort statt und neben dem Unterrichte in der Geschichte der National-Literatur Behandlung der mittelhochdeutschen Grammatik und Lectüre eines methodischen Werkes eintreten lassen, weil man erkannte, daß Geschichte der Literatur zu lehren, ohne in die concrete Kenntniß derselben einzuführen, blos Gedächtnißwerck gebe und dem Princip der Gründlichkeit durchaus widerstreite.

In der heutigen Sitzung der allgemeinen Versammlung war das Schreiben in Betreff der Reallehrer zum Vortrage gekommen, aber in einer Weise, die großes

*) Die Alten haben 5 Theile ihrer ars dicendi: die inventio, dispositio, elocutio, memoria und actio; die dort besonders aufgeführte meditatio gehört ja zur inventio wie Mittel zum Zweck.

Mißvergnügen erregen mußte. Der Präsident hatte, ohne der Alternation des Antrages nur zu gedenken und das Schreiben vollständig mitzutheilen, einfach angefragt, ob man zu Gunsten der Realschulen eine Aenderung von §. 4. der Statuten discutiren wolle und das war natürlich mit einer überwiegenden Majorität abgelehnt worden. Dies Verfahren wurde von Peter und von dem Unterzeichneten in herber Weise getadelt, während Dr. Feußner, Dr. Rodnagel und Direktor Curtmann den Dr. Wagner vertheidigten und die ganze Schuld auf das Drängen der Zeit, auf die Eile, auf ein Mißverständniß schoben und die eigene zufriedenstellende Erklärung des Beschuldigten anführten. Daß man sich indeß bei einer solchen Erledigung der Frage nicht beruhigen dürfe, darüber war kein Zweifel in der Versammlung; es fragte sich nur, ob man auf vollständiger Mittheilung des ursprünglichen Antrages und einer genauen Discussion desselben in der General-Versammlung bestehen oder einen vermittelnden Ausweg einschlagen wolle. Für das Erstere sprachen Peter, Rodnagel, Firnhaber; den Letzteren schlägt Feußner in der Weise vor, daß das Präsidium der nächsten Versammlung gebeten werden möge, in seiner Einladung auch der Lehrer an Realschulen zu gedenken. Dahin sprechen sich auch Schröder und Münscher aus, und der Vorsitzende wird ermächtigt, einen solchen Antrag schriftlich an das Präsidium zu bringen, darin aber ausdrücklich nur der wissenschaftlich gebildeten Reallehrer zu gedenken*).

Schließlich wurde noch ganz kurz besprochen, wie man die Erfahrungen dieses Jahres für die nächste Versammlung am besten nützen könne und nachdem Consistorialrath Peter den diesjährigen Präsidenten aufgefordert hatte, sich mit dem Präsidenten des nächsten Jahres in Verbindung zu setzen, auch Peter selbst oder der Unterzeichnete zu Vorsitzenden der pädagogischen Section in Jena vorgeschlagen waren, wurde bemerkt, daß man eine solche Wahl der nächsten Versammlung selbst überlassen müsse, die Vorbereitungen aber zu einer pädagogischen Section vielleicht durch Professor Weißenborn, der sich bereitwilligst dazu erböten, besorgt werden könnten. Dem Vorsitzenden und dem Secretär wurde auf Professor Klumpps Antrag der Dank der Versammlung votirt. Man trennte sich mit dem Versprechen, weitere Anregung sich angelegen sein zu lassen und mit dem herzlichen Wunsche eines fröhlichen Wiedersehens in dem heitern Musensitze an der Saale.

Verzeichniß der Mitglieder der pädagogischen Section.

1) Seminardirektor Curtmann von Friedberg, Vorsitzender.
2) Rector Dr. Eckstein von Halle, Secretär.
3) Dr. Daniel, Lehrer am Königl. Pädagogium zu Halle.
4) Professor Klumpp von Stuttgart.
5) Oberlehrer Viehoff von Düsseldorf.

---

*) Und so wurde der Antrag wirklich gestellt und mit Ausnahme der Professoren Lachmann, Haupt und Caesar einstimmig genehmigt. Auf Professor Wüstemanns Bemerkung, daß die Reallehrer in Gotha sich der Versammlung angeschlossen hätten, erinnerte Lachmann, daß dies ein Unrecht gewesen sei und entfernte sich mit jenen beiden Collegen aus der Sitzung.

6) Gymnaſiallehrer Dr. Solban von Gießen.
7) Decan Dieffenbach von Schlitz.
8) Conſiſtorialrath Dr. Peter von Hildburghauſen.
9) Weyer, Gymnaſiallehrer von Bensheim.
10) Kunkel, Gymnaſiallehrer von Bensheim.
11) Hermann, Gymnaſiallehrer von Bensheim.
12) Baur, Lehrer an der Muſterſchule zu Friedberg.
13) Dieffenbach, Candidat zu Darmſtadt.
14) Gymnaſiallehrer Dr. Köchly von Dresden.
15) Erk, Lehrer an der Realſchule in Düſſeldorf.
16) Dr. Uhrich von Darmſtadt.
17) Dr. Herrig, Oberlehrer von Düſſeldorf.
18) Profeſſor Barbieux von Hadamar.
19) Ober-Schulrath und Archivdirektor Dr. Friedemann von Idſtein.
20) Direktor Dr. Schmidt von Halberſtadt.
21) Profeſſor Dr. Braubach von Gießen.
22) Dr. Kruſe, Oberlehrer an der Realſchule in Elberfeld.
23) Rector Dr. Vömel in Frankfurt am Main.
24) Inſtitutsvorſteher Bender von Weinheim.
25) Privatdocent Dr. Fritzſche von Gießen.
26) Candidat Bähring, Lehrer in Weinheim.
27) Profeſſor Dr. Hermann von Göttingen.
28) Profeſſor Zamminer von Gießen.
29) Gymnaſiallehrer Dr. Palmer von Darmſtadt.
30) Steinberger, Realſchuldirektor in Michelſtadt.
31) Klein, Gymnaſiallehrer in Mainz.
32) Dr. Rumpf, Gymnaſiallehrer in Gießen.
33) Dr. Helmsdörfer, Archivrath von Offenbach.
34) Oberlehrer Kayſer von Darmſtadt.
35) Profeſſor Dr. Sell von Gießen.
36) Geheimer Hofrath und Ober-Bibliothekar Dr. Bähr von Heidelberg.
37) Profeſſor Dr. Firnhaber von Wiesbaden.
38) Rector Dr. Schnitzer von Reutlingen.
39) Gymnaſiallehrer Dr. Schödler von Worms.
40) Dr. Feußner, Gymnaſiallehrer von Hanau.
41) Dr. Münſcher, Gymnaſiallehrer von Hanau.
42) Profeſſor Dr. Müſtemann von Gotha.
43) Profeſſor Dr. Forchhammer von Kiel.
44) Dr. Teufel von Tübingen.
45) Dr. Kunzel von Darmſtadt.
46) Rodnagel, Gymnaſiallehrer von Darmſtadt.
47) Profeſſor Behaghel von Mannheim.
48) Dr. Vogel, Gymnaſiallehrer von Mainz
und einige Ab- und Zugehende.

Halle.

Dr. Fr. Aug. Eckſtein.

3. Schulnachrichten.

A) Gymnasien.

1) Preußen.

Gymnasium zu Kreuznach. (Director: Professor Dr. Moritz Art.)

a) Lehrplan.

	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.
Lateinisch . .	8	9	9	9	9	9
Griechisch . .	6	6	6	6		
Deutsch . . .	2	2	2	2	3	4
Französisch . .	2	2	2	2	2	
Hebräisch . .	2	2				
Mathematik .	4	4	4	4	4	4
Geschichte .	3	3	) 3	) 3		
Geographie			)	)	3	4
Physik . . .	2	2				
Philosophie .	2					
Religion . .	2	2	2	2	2	2
Naturgeschichte			2	2	2	2
Schönschreiben				2	2	2
Gesang . . .	1	2	2	2	2	2
Zeichnen . .			2	2	2	2
Turnen . .	4 Stunden.					

b) Schülerzahl.

Sommerhalbjahr: 150.
Winterhalbjahr: 166.
Abiturienten mit dem Zeugniß der Reife: 2

c) Lehrerpersonal.

Ordentliche: 7, Hilfslehrer: 5.

Friedrichs-Gymnasium zu Herford. (Direktor Dr. F. W. Schöne.)

a) Lehrplan.

	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.
Latein	8	9	9	9	9	8
Griechisch	6	6	a) 5	—	—	—
			b) 3			
Hebräisch	2	2				
Französisch	2	2	a) 2	2		
			b) 1			
Deutsch	3	2	a) 2	4	5	5
			b) 1			
Religion	2	2	2	2	2	2
Philosophie	1					

	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.
Mathematik	4	4	4	2	—	—
Naturkunde	2	1	1	2	2	2
Geschichte	2	2	2	2	2	2
Geographie	—	1	1	2	2	2
Rechnen	—	—	3	2	4	4
Schönschreiben	—	—	1	1	2	2
Zeichnen	—	—	—	1	1	1
Singen im Allgemeinen. . .	—	—	1	1	1	1
der Choristen	—	—	—	—	—	2
Turnen	—	—	—	—	—	4

b) Lehrerpersonal.

Hauptlehrer 6; dazu 1 evangelischer und 1 katholischer Religionslehrer, 1 Mathematikus, 1 Probelehrer und 1 Lehrer der Vorschule.

c) Frequenz.

	Sommer.		Winter.
I.	14	—	14
II.	13	—	11
III.	30	—	25
IV.	28	—	27
V.	27	—	25
VI.	24	—	25.
	136	—	127

Lateinische Hauptschule zu Halle. (Rector: Dr. Echstein.)

In Folge der Circularverfügung vom 31. September 1842 wurde dem deutschen Unterrichte zur Uebung in einem angemessenen freien mündlichen Vortrage ein größerer Raum gegeben. Obgleich solche Uebungen während der für den deutschen Unterricht bestimmten Lehrstunden immer sind veranstaltet worden, so ist doch die Zahl derselben, namentlich in den obern Klassen, so gering und die Zeit durch die Behandlung der verschiedenen wissenschaftlichen Pensa (z. B. der Literaturgeschichte, der Rhetorik und Poetik) und durch die Correctur der schriftlichen Arbeiten so vielfach in Anspruch genommen, daß in ihnen gewiß nur wenig für freie mündliche Vorträge geschehen kann, besonders bei der Ueberfüllung der Klassen, an welcher die Anstalt zu leiden hat. Darum müssen zur Förderung jener Fertigkeit auch die übrigen Lehrstunden zu Hülfe genommen werden, zumal da die Geschichte und Geographie, der naturhistorische und mathematische Unterricht, die Religionsvorträge und hauptsächlich die Lectüre der alten Schriftsteller vielfache Gelegenheit darbietet, durch den Schüler theils fremde, theils eigene Gedanken vortragen zu lassen. Davon ausgehend haben wir bei den im Kreise der Lehrer und Schüler veranstalteten Redeübungen, die sich vierteljährlich wiederholen, den Stoff nicht blos aus dem Bereiche der deutschen Lectionen genommen, weil dabei eine Vorbereitung nicht gut vermieden werden konnte, sondern uns neuerdings über das ganze Gebiet des Schulunterrichts verbreitet. Erzählungen, Beschreibungen von Thieren und Pflanzen, physikalische

Demonstrationen, Inhaltsangabe der gelesenen Schriften und Entwickelung des Gedankenganges, weitläufigere geschichtliche Vorträge und selbst die freie Behandlung eines gegebenen Thema's sind wohl gelungen, so daß wir von der Fortsetzung dieser Uebungen uns reichen Nutzen zu versprechen berechtigt sind. Der Muth ist den Schülern gewachsen und bei erhöhter Zuversicht sind auch die Leistungen viel befriedigender geworden. — Die Frequenz der oberen Klassen hat eine weitere Theilung zweier überfüllten Klassen in je zwei Abtheilungen nothwendig gemacht; es ist seit Michaelis die Ober-Secunda und seit Ostern die Unter-Tertia in zwei Coetus getheilt, die wenigstens den Unterricht in den Sprachen abgesondert genießen, während sie in den Wissenschaften vereinigt bleiben. — Die Anordnung des Lehrplanes wird sich am leichtesten aus folgender tabellarischen Uebersicht ergeben:

Lehrgegenstände.	I.	II a	II b.	III a.	III b.	IV a.	IV b.	V a.	V b.	VI a.	VI b.
Lateinisch . .	8(9)	9(10)	10	10	10	10	10	10	10	10	10
Griechisch . .	6	6	6(7)	6	6	6	6	—	—	—	—
Deutsch . .	2	2	2	2	2	2	2	3	3	4	4
Französisch .	2	2	2	2	3	—	—	—	—	—	—
Hebräisch . .	2	2	2	2	—	—	—	—	—	—	—
Religion . .	2	2	2	2	2	2	2	3	3	3 ×	3 *)
Philosophische Propädeutik	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Mathematik und Rechnen	4	4	4	3	3	3	3	4	4	4	4
Geographie u. Geschichte .	2	3	3	3	2	3	3	4	4	3 ×	3
Naturkunde .	2	1	—	2	2	2	2	2	2	2 ×	2
Zeichnen . .	—	—	—	—	—	2	2	2	2	2 ×	2
Schreiben . .	—	—	—	—	—	—	—	2	2	2 ×	2

Das Lehrerpersonal besteht außer dem Rector aus 15 ordentlichen, 4 außerordentlichen, 7 Hülfslehrern und 1 Probecandidaten.

Außerdem sind für diejenigen Schüler der obern Klassen, welche Lust haben sich im Zeichnen weiter auszubilden, zwei wöchentliche Stunden außer der Schulzeit festgesetzt, welche in der Regel von 30 bis 40 Schülern besucht werden. — Der Singunterricht wird in wöchentlich sechs Stunden ertheilt, von denen je zwei für die drei Abtheilungen bestimmt sind, in welche die Sänger nach ihrer Fertigkeit eingetheilt werden. Nur die Stunden der dritten Abtheilung, der Anfänger, fallen in die Schulzeit. — An dem Turnen haben im Winterhalbjahr 360 Schüler Theil genommen, welche in 23 Riegen vertheilt, bei dem engen Raume des Turnhauses, das höchstens für 80 Turner ausreicht, wöchentlich nur eine Stunde erhielten; im Sommer haben 25 Riegen Dienstags und Donnerstags von 6—7 Uhr gemeinschaftlich auf dem freien, sehr zweckmäßig eingerichteten Turnplatze geübt werden können. Die Mehrzahl der Vorturner hat recht lebendigen Eifer gezeigt und die ihnen anvertrauten Mitschüler nach Kräften gefördert. Die Aufsicht führen sämmtliche Lehrer der Schule abwechselnd. — Auch im Schulhause ist seit Pfingsten eine zweckmäßigere Einrichtung der Lehrzimmer begonnen, indem für jede der oberen

*) Das × bedeutet combinirte Klassen.

Klassen ein besonderer Eingang gebaut worden ist. Dadurch ist es möglich geworden die Subsellien so zu stellen, daß die bisherige dem Auge so nachtheilige Vertheilung des Lichts aufgehört hat.

Der Rector der Schule erhielt nach Ostern einen ehrenvollen Ruf als Consistorialrath und Director des Großherzoglichen Gymnasiums in Weimar, konnte aber denselben um so leichter ausschlagen, je günstigere Aussichten zu einer Verbesserung seiner hiesigen Stellung ihm von dem Directorium eröffnet wurden. Durch Kabinetsordre vom 30. Juni ist ihm eine sehr bedeutende persönliche Gehaltszulage aus den Fonds der Francke'schen Stiftungen bewilligt worden. Er hat so die große Freude, noch länger durch die That der Anstalt danken zu können, die den verwaisten Knaben vor 25 Jahren gütig aufnahm und ihn zu dem ausbildete, was er geworden ist.

Zu Michaelis 1844 gingen 9 Primaner zur Universität, 31 Schüler theils auf andere Schulen, theils zu einem bürgerlichen Berufe über.

Beim Beginn des Winterhalbjahrs am 16. October wurden 42 neue Schüler aufgenommen, so daß sich die Gesammtzahl auf 381 belief; von denen Stadtschüler 158, Alumnen 148, Orphani 39; auf der Pensionsanstalt waren überhaupt 282 Zöglinge, von denen 84 die Realschule, 14 die Bürgerschule besuchten.

Von diesen gingen zu Ostern 13 Primaner mit dem Zeugnisse der Reife zur Universität ab, so daß im Ganzen 40 die Schule verließen und nur 341 zurückblieben.

Im Sommerhalbjahre sind 57 Novitien aufgenommen, so daß sich die Gesammtzahl auf 398 steigerte, welche in folgender Weise vertheilt sind:

		Orphani.	Stadtschüler.	Alumnen.
I.	46	7	23	16
II a	52	6	18	28
II b	33	3	10	20
III a	34	4	12	18
III b	54	5	17	32
IV a	36	2	19	15
IV b	27	1	14	12
V a	31	4	14	13
V b	32	1	20	11
VI a	34	2	17	15
VI b	19	2	14	3
	398	37	178	183

Von diesen haben sich zu der Maturitätsprüfung 12 gemeldet, aber nur 9 dieselbe unter dem Vorsitze des Königlichen Commissarius, Geheimen Hofrathes und Professors Dr. Gruber, am 30. Juli glücklich bestanden.

Das Sommerhalbjahr begann am 11. März. Die Eröffnungsrede des Rectors handelte von den Vorzügen, welche unserer Schule vor manchen anderen zustehen und welche hauptsächlich aus der mit ihr verbundenen Erziehungsanstalt hervorgehen. Er wies dieselben nach aus der Lage und den Vortheilen des Ortes, an welchem sie angelegt ist, aus der Verbindung des wissenschaftlichen Unterrichts mit der Erziehung, aus der großen Zahl der Klassen und der dadurch bedingten Anordnung des Lehrplanes, aus der Jugend und Frische der meisten Lehrer u. s. w.

Das Herbſtprogramm enthält die Fortſetzung vom Chronicon montis sereni ex Cod. Freheriano rec. Dr. Fr. Aug. Eckstein, (Part. II: Bogen 14—20).

2) Braunſchweig *).

A) Obergymnaſium zu Braunſchweig. (Director: Prof. Dr. G. C. A. Krüger.)

Es beſteht aus Prima und Secunda, und zwar Oberprima, Mittel- und Unterprima (I. II. III.) und Ober- und Unterſecunda (IV. V.).

a) Lehrplan.

	V.	IV.	III	II.	I.
Religion	2	2	2	2	2
Lateiniſch	11	11	} 17	} 15	} 15
Griechiſch	6	6	}	}	}
Deutſch	3	3	3	3	3
Franzöſiſch	2	2	2	2	3
Geſchichte	2	2	2	3	3
Alterthumskunde					2
Geographie	2	2	2	2	
Mathematik	4	4	4	5	5
Engliſch			2	2	2
Hebräiſch			2	2	2
Logik					1

Singen im Ganzen 2 St.

b) Schülerzahl.

Sommerhalbjahr 1844	20	30.	17.	9.	16.
Winterhalbjahr $18^{44}/_{45}$	26.	23.	26.	9.	11.

Abiturienten mit dem Maturitätszeugniß: 16 und zwar Nr. II. mit Auszeichnung 2, Nr. II. 12, Nr. III. 2.

c) Lehrerperſonal.

Hauptlehrer 9, 1 Paſtor, 2 Collaboratoren, 3 Schulamtscandidaten.

B) Gymnaſium zu Blankenburg. (Director: Prof. Müller.)

a) Lehrplan.

	I.	II.	III.	IV.
Religion	2	2	3	4
Lateiniſch	9	8	8	7
Griechiſch	6	6	4	2
Hebräiſch		(2—3 gem.)		
Deutſch	2	3	(2—4)	4
Franzöſiſch	3	3	3	
Engliſch	2	2		

*) Ein ausführlicher Bericht über das Braunſchweig'ſche gelehrte Schulweſen iſt uns von einem dortigen Schulmann zugeſagt.

	I.	II.	III.	IV.
Mathematik	4	4	4	
Physik	2			
Geschichte	2	2	2	2
Geographie	2	2	2	2
Naturgeschichte . . .		2	2	2
Rechnen und Geometrie				5
Schreiben			2	2

Zeichnen 4 Stunden, Gesang 3: alle Schüler je in zwei Abtheilungen.

b) Schülerzahl (an Ostern 1845.)

In I. 13 (7 Studirende und 6 Präparanden), in II. 16, in III 17, in IV. 28. Auswärtige 31, darunter 3 Ausländer. Zusammen 74 (vor Ostern 77).

c) Lehrerpersonal.

Außer dem Director 6 ordentliche, 1 Candidat, 1 Gesang- und 1 Turnlehrer.

C) Gymnasium zu Helmstedt. (Director Dr. Heß.)

a) Lehrplan.

	I.	II.	III.	IV.
Religion	3	2	2	2
Latein	10	9	9	9
Griechisch	7	6	6	4
Deutsch	2	2	3	3
Französisch	2	2	2	2
Englisch	2	2		
Hebräisch	2	2		
Mathematik	3	3	4	2
Physik		2		
Gesch. (mit Alterthumskunde)	4—5	2	2	2
Geographie	2	2	1	2
Naturgeschichte . . .			2	2
Rechnen				2
Schreiben			2	
Zeichnen	(2 ×	2) ×	(2	2)

Gesang insgesammt 2 Stunden.

b) Schülerzahl.

In I. 7, in II. 10—8, in III. 24, in IV. 24; zusammen 65—63.

c) Lehrerpersonal.

Außer dem Director 6 ordentliche, 1 außerordentlicher Lehrer (der Generalsuperintendent als Religionslehrer), 2 Hülfslehrer.

Das Schulgeld ist für alle Gymnasien in I. auf 20, in II. auf 16, in III. auf 12, in IV. auf 10 Thaler jährlich erhöht worden.

D) Gymnaſium zu Wolfenbüttel (Director: Jeep).

a) Lehrplan.

	I.	II.	III.	IV.	V.
Religion	2	2	2	2	4
Lateiniſch	10	9	8	8	7
Griechiſch	6	6	4	3	
Deutſch	2	2	3	3	3
Franzöſiſch	2	2	2	3	
Engliſch	2	2			
Hebräiſch	a) 2. b) 1.				
Mathematik	4	3	4		
Geſchichte	3	4			3
Geographie			4		3
Naturgeſchichte				4	
Rechnen				4	4
Schreiben			2	2	3
Zeichnen		2	2	2	2

Geſang in 3 Abtheilungen, je 1 Stunde.

b) Frequenz.

In I. 12, II. 18, III. 23, IV. 33, V. 39. Zuſammen 125 Schüler (vor Oſtern 130); Auswärtige 37.

3) Oldenburg.

E) Das fürſtl. Gymnaſium zu Holzminden an der Weſer läßt keine Programme erſcheinen.

1) Gymnaſium zu Oldenburg (Rector Greverus.)

Das Programm zu Oſtern 1845 enthält eine Abhandlung des Collaborator Dr. Lübben: „Ueber die Behandlung der deutſchen Sprache und Literaturgeſchichte auf Gymnaſien.“ In Beziehung auf die deutſche Sprache wird als Anforderung unſerer Zeit eine auf philoſophiſche Auffaſſung gegründete Behandlung derſelben bezeichnet, und namentlich denen entgegentreten, die den Unterricht in derſelben durch die lateiniſche und griechiſche Sprache überflüſſig gemacht glauben. Das Verfahren, welches der letzteren Anſicht folgt, ſchlage einen krummen Weg ein, da ja auch die Grammatik der fremden Sprache erſt im Widerſchein der deutſchen klar werde. Es wird nun vorgeſchlagen, daß an Einer Schule auch Ein grammatiſches Syſtem den ganzen Unterricht beherrſche, deſſen erſte Umriſſe in der unterſten Klaſſe gegeben werden, und das durch die andern Klaſſen hindurch ſich erweiternd und vervollſtändigend in der oberſten ſich abſchließe und vollende. Es wird dies an dem attributiven Satzverhältniß nachgewieſen. — Aber nicht blos die ſyſtematiſche Seite der deutſchen Grammatik ſoll zu ihrem Rechte kommen, ſondern auch die hiſtoriſche, deren Reſultat ſie iſt; und nun wird der Unterricht nicht blos in der deutſchen Literaturgeſchichte, der gewöhnlich auf ein Namenverzeichniß ſich beſchränkt, ſondern geradezu in der deutſchen Grammatik nach ihren verſchiedenen Geſtalten als alt- und mittel-hochdeutſch empfohlen, bei welcher Gelegenheit auch etwas auf den Charakter der älteren Schriftwerke eingegangen wird. — Gewiß lauter richtig ge-

dachte, wohlgemeinte und auch zu beherzigende Bemerkungen, namentlich was die Behandlung der Grammatik betrifft. Hinsichtlich der Erlernung der deutschen Sprache in ihren vergangenen Gestalten führt der Verfasser das Wort des Gervinus an: „Ist es der trefflichen Männer guter Ernst, daß die Schüler der Gymnasien, denen schon eine ungeheure und unerträgliche Last aufgebürdet ist, auch noch in die historische Grammatik der deutschen Sprache sollen eingeführt werden?“ und antwortet „man schämt sich, wenn eine solche Autorität gesprochen hat, sich zu der Zahl dieser vortrefflichen Männer zu bekennen, allein es ist eine falsche Scham, die überwunden werden muß.“ Gewiß wird jeder ächte Philologe die Kenntniß des Altdeutschen für wünschenswerth halten, aber die Hauptfrage ist, ob die Zeit dazu reicht, und daß man eher Altdeutsch, als Latein und Griechisch lernen soll, wird der Verfasser selber nicht behaupten wollen, und wenn er am Schlusse der Schule „den Vorwurf ersparen will, daß sie ihre Zöglinge entlassen hat, ausgerüstet mit der feinsten Kenntniß der verschiedensten Sprachen und Literaturen, aber unbekannt mit ihrer eigenen,“ so ist, was den ersten Theil dieses Vorwurfs betrifft, die Gefahr nicht sehr bedeutend.

a) Lehrplan.

	I.	II.	III.	IV.
Latein	9	10	8	7
Griechisch	6	5	6	
Französisch	2	2	2	3
Englisch	2	2		
Hebräisch	2	2		
Religion	2	2	2	2
Geschichte	2	2	2	2
Deutsche Literatur und Rhetorik	3	2	2	5
Mathematik	4	4	4	4
Physik	2		2	
Geographie	2	2	2	2
Schönschreiben			2	2
Zeichnen	6	wöchentliche Stunden für sämmtliche Schüler		
Gesang	5			
Turnen	4			
Schülerzahl	15	21	28	26

Zur Universität abgegangen mit dem Zeugniß der Reife sind zu Michaelis 1844 aus der ersten Klasse 2 Schüler.

b) Lehrerpersonal.

Ordentliche Lehrer mit dem Director 6. Hilfslehrer 6.

In der Ankündigung der öffentlichen Prüfungen lesen wir:

Zum Schlusse wird der Rector Greverus die Abgehenden mit der Ermahnung entlassen: Der Vernunft treu zu sein, und nur sie im Leben zur Richtschnur ihres Denkens, Wollens und Handelns zu nehmen.

2) Vorschule und höhere Bürgerschule zu Oldenburg. (Rector Fr. Preier.)

Das Programm enthält einen Aufsatz von B. Becker über den Unterricht in der Geometrie. Er untersucht zuerst, was die Mathematik als Wissenschaft fordert, dann, welche Ansprüche an die Methode die Schule als Erziehungsanstalt macht.

Zuerst wird der Vorzug der Mathematik vor allen andern Wissenschaften erwähnt, daß sie nämlich sich rühmen kann, ohne Irrthum zu sein. — Das haben freilich Andere schon als einen Mangel derselben oder auf einem Mangel beruhend ansehen wollen. — Dann wird zur Beurtheilung der alten Euclid'schen Methode übergegangen. Diese kommt ziemlich schlecht weg. Es wird ihr geistlose Bevorzugung, respective Mißhandlung des abstracten Verstandes vorgeworfen, und daß sie zu ihren Sätzen durch bedeutende Umschweife gelange, und am Ende geurtheilt, daß bei derselben Alles starr und todt bleibe und man nur durch Abstraction im Stande sei, die Grundgesetze der Mathematik aufzufinden und darzustellen. Als neuer Weg wird nun vorgezeichnet, die Vorstellung des Raumes und aller Raumgebilde durch Bewegung mit Hülfe der Phantasie entstehen zu lassen. Die elementaren Sätze in der Geometrie sollen nicht bewiesen, sondern nur angeschaut oder vielmehr geschaffen werden. — Während nun, die zweite Frage betreffend, der alten Methode vorgeworfen wird, daß sie geistlose Knaben nur mit Widerwillen erfüllen könne, wird von der neuen gerühmt, daß sie sich an den Geist wende, als an die organische Einheit von Denken und Anschauen. Letzteres muß bei der Mathematik zuerst geübt werden, und darum ist der beste Weg zur Auffindung der Sätze und Beweise ein genaues Zeichnen der Figuren und frühe Uebung in der Fähigkeit, in der umgebenden Welt die mathematischen Verhältnisse und Gesetze wieder zu erkennen.

a) Lehrplan.

	Realschule.				Vorschule.	
	II.	III.	I.	II.	III.	
Religion	2	2	2	2	bibl. Gesch.	4.
Geschichte . . .	2	2	2	2	Anschauung	4.
Geographie . . .	2	2	2	2	Rechnen in	
Mathematik . . .	6	6	2	4	Abtheilungen	4.
Physik	2				Lesen	6.
Chemie	2				Schreiben	4
Naturgeschichte .	2	2	2		Orthographie	2.
Deutsch	4	4	6	8	Zeichnen	1.
Latein	3	4	6		Gesang	1.
Französisch . . .	4	4				
Englisch	2					
Zeichnen	2	2	2	2		
Schönschreiben . .	1	2	2	4		
Gesang	2	2	2	2		

b) Schülerzahl.

Sommerhalbjahr .	11	30	42	43	47
Winterhalbjahr .	12	41	44	41	48.

Dem Programm ist beigegeben eine Uebersicht der vierteljährigen Censuren der einzelnen Klassen, nach welcher im Durchschnitt erhielten das Zeugniß I. Kl. 11, II. Kl. 151, III. Kl. 12.

c) Lehrerpersonal.

Mit dem Rector 7.

4). Baden.

Lyceum zu Carlsruhe. (Director E. Kärcher.)

a) Lehrplan.

	VI.a.	VI.b.	V.a.	V.b.	IV.a.	IV.b.	III.	II.	I.	Vorschule III.	Vorschule II.	Vorschule I.
Religion	2		2	2	2		2	2	2	4	2	in
Latein	7	7	8	8	8	8	10	10	10	2		Re-
Griechisch	4	4	5	5	4	4						ligion.
Hebräisch	2	2	2	2								Arith-
Französisch	2	2	3	3	4	4	4					metik.
Rhetorik	1	3										Calli-,
Geschichte	3	3	2	2	3	1						graphie.
												Singen.
Deutsch	1		2	2	2	2	2	3	3	6	8	Zus.
Philosophie	3	3										12
Physik } Mathematik	4	2	4	4	2 3	3	3	4	4	4	3	St.
Naturgeschichte			2	2		2						
Geographie						2	3	2	2			
Schönschreiben							2	3	2	3	3	
Singen	4 Stunden						2	2	2	2	2	
Zeichnen	13 „									2	2	
Turnen	4 „											

b) Schülerzahl.

12.	19.	36.	39.	46.	54.	70.	69.	69.	77.	81.	37.

Abiturienten auf die Universität aus der Oberserta: . . 28.

c) Lehrerpersonal.

Hauptlehrer 18; Hilfslehrer 2.

4) b. Sachsen.

„Ueber die Stellung der Gymnasien und der gewerblichen Unterrichtsanstalten in Sachsen" enthält ein aus den Jahrbüchern der Geschichte und Politik 1845 besonders abgedruckter Aufsatz (Leipzig, Hinrichs, Preis 27 kr.) lesenswerthe Betrachtungen.

Nachdem der Verfasser auf die täglich sichtbarer werdenden Mängel hingewiesen, welche die Unkenntniß in den exacten Wissenschaften selbst für die klassisch und in ihren Fakultätswissenschaften gebildetsten Männer im Geschäftsleben, im Staatsdienst oder in ständischen Kammern zur Folge hat, und die Nothwendigkeit einer erweiterten Ausbildung der studierenden Jugend in den realen Wissenschaften aus der ganzen Zeitrichtung und aus den speciellen Bedürfnissen Sachsens deducirt, dabei aber auch die Unentbehrlichkeit einer allgemein-menschlichen Bildung für die höhere technische Ausbildung anerkannt hat, kommt er zu dem Resultate, daß „der Tendenz des heutigen Zeitalters eine ungleich größere Verschmelzung der humanistischen und der realen Vorbildung entspricht, als dieß ehedem Bedürfniß schien, wo die höheren geschäftlichen und gelehrten Fächer nichts von den gewerblichen und materiellen Wissenschaften, und andererseits die gewerblichen Stände nichts von den höheren geschäftlichen und facultätsmäßigen Kenntnissen, sondern blos die technische Erlernung bedurften." Dieß gibt ihm den Maßstab zur Beurtheilung der bestehenden Bildungsanstalten und er findet, daß die beiderseitigen Schulen noch etwas zu einseitig ihren Zweck verfolgen. „Den Leistungen der Gelehrtenschulen fehlt noch das dem jetzigen Bedürfniß genügende realistische Bildungselement, den Gewerbschulen ein genügender Antheil an humanistischer Bildung."

Die Gelehrtenschulen (Fürstenschulen und Gymnasien) haben im Wesentlichen ihre früheren Grundlagen einer altlinguistischen Bildung beibehalten. Diesem Grundprincip stimmt der Verfasser nicht blos bei, er weiß auch der consequenten Festhaltung desselben großen Dank; aber er will seine Anwendung auf die durch den Bildungszweck gesetzte Grenze beschränkt wissen. „Alles, was über die Aufgabe der für den künftigen Beruf aller Schüler unbedingt erforderlichen geistigen Gymnastik überschreitet und in das Gebiet des philologischen Fachstudiums hinüberstreift ist vom Uebel, weil es den materiellen Studien Zeit und Kräfte entzieht." Dahin rechnet der Verfasser. „Die Ergründung der letzten grammatischen und syntaktischen Feinheiten jener alten, besonders der griechischen Sprache, die philologische Kritik, die Vergleichung von Parallelstellen, die weiter verfolgte Poetik, die philologische Literaturkenntniß u. dgl. m.", was in den meisten Gelehrtenschulen immer noch vorzugsweise, oder vielmehr jetzt erst recht auffallend betrieben werde. Die Wirksamkeit der Gymnasien sei daher immer noch viel zu partiell, weßwegen es allenthalben in den technischen Fächern, z. B. im mechanischen und chemischen Gewerbsbetrieb, im Fabrik- und Civilingenieurwesen an Gewerbtreibenden, an Functionärs und sogar an Lehrern noch durchaus mangle, die eine tüchtige allgemeine Schulbildung besäßen, und die Zahl derer, die in diesen Fächern wissenschaftlich sich ausbilden, so gering sei, daß diese oft noch vor Beendigung ihrer technischen Berufscurse in Anstellungen oder in einen selbstständigen praktischen Beruf gezogen werden, während dagegen an Leuten, wie sie aus der Gymnasialbildung und den Facultätsstudien hervorgehen, ein solcher Ueberschuß sei, daß sie oft Jahre lang auf eine Anstellung warten müssen und selbst den Behörden und

Ständeverſammlungen Noth machen. Der Mangel an Gymnaſialbildung bei den techniſchen Ständen zeige ſich anderſeits in der erweiterten Sphäre des politiſchen Lebens, indem die Volksvertreter entweder aus allen Ständen gewählt werden, die dann zum Theil der aus einer klaſſiſchen Schulbildung folgenden Eigenſchaften, namentlich eines conſequenten, logiſchen und ſcharfen Denkens und Urtheilens, ermangeln, oder aus Rückſicht auf dieſe Qualitäten faſt nur Juriſten gewählt werden, wodurch die Verſammlung eine einſeitige Färbung annehme.

Den Grund dieſer Uebelſtände ſucht der Verfaſſer, wie ſchon bemerkt, nicht eigentlich in der Einrichtung der Gelehrtenſchule in thesi, ſondern vielmehr in der Richtung und der Methode des Unterrichts, und daheriger einſeitiger Ausführung des Stundenplans. Im Speciellen verlangt er daher von den Gelehrtenſchulen

a) in den alten Sprachen Beſchränkung auf ein curſoriſches Leſen der Autoren und Eindringen in ihren Geiſt und Stoff, auf ſchmuckloſe Fertigkeit im Lateinſchreiben und (!) Sprechen, und für die ſpecielle philologiſche Vorbildung eine Separatklaſſe.

b) In der Geſchichte ſtatt der fragmentariſchen Behandlung durch verſchiedene Klaſſen hindurch ſchon in III. und IV. einen Abriß der geſammten politiſchen und Culturgeſchichte, der jedem Schüler feſt eingeprägt werden müßte, und dann auf jeder höheren Stufe mehr ins Detail erweitert würde.

c) Dasſelbe von der Erd- und Völkerkunde.

d) Als das vorzüglichſte formale Bildungsmittel des ſcharfen, präciſen und conſequenten Denkens, das ſelbſt den Schulvortrag über Logik und das Sprachſtudium übertreffe, betrachtet er die Mathematik, und verlangt darin nicht eine Ausdehnung der Fächer, ſondern entſchiedene Werthſchätzung und Gleichſtellung mit den ſprachlichen Fächern, namentlich auch bei Cenſuren und Promotionen.

e) Eine encyclopädiſche Ueberſicht der geſammten Naturkunde (mathematiſch-phyſikaliſche Erdkunde und Aſtronomie, Phyſik, Chemie, Zoologie und Anthropologie, Botanik und Mineralogie) in wöchentlichen 2—3 Stunden durch 2—3 Schuljahre hindurch.

f) In der deutſchen Sprache namentlich auch freie Sprechübungen.

g) Im Franzöſiſchen geborne Franzoſen zu Lehrern.

h) Kalligraphie. Der Verfaſſer zieht den „alten ſächſiſchen Canzleiduktus“ der amerikaniſchen Schreibmethode vor, weil ſich bei jenem die Handſchrift leſerlicher erhält, und vermißt es ſehr, daß man auf Gelehrtenſchulen kein Gewicht auf gute Handſchrift lege.

i) Einen wenigſtens elementaren Unterricht im Zeichnen.

k) Neben der Gymnaſtik: Rückſicht auf die Augen durch guten Druck der Lehrbücher und angemeſſene Stellung der Subſellien; gerade Haltung beim Sitzen; mehr Erholungsſtunden.

Die ganze Aenderung in der Einrichtung werde ſein, daß eigene Fachlehrer (nicht Philologen) für die Realfächer angeſtellt werden.

Auf Realgymnaſien, welche in ihrer Vollkommenheit beide Zwecke, den humaniſtiſchen und realiſtiſchen, miteinander erreichen ſollen, hält der Verfaſſer nicht viel. „Die in Sachſen beſtehenden Realgymnaſien dürften nicht einmal den Mittelſtandpunkt (Vorbereitung auf höhere techniſche Schulen) einnehmen, ſondern einerſeits den Gelehrtenſchulen, anderſeits den Realſchulen ſich nähern“, weßhalb

ſie durch Gelehrtenſchulen nach den angegebenen Modificationen ganz entbehrlich gemacht würden.

Die Gewerbſchulen ſind außer den eigentlichen Fachſchulen (Berg-, Forſt-, Bau-, ꝛc. Akademien) in Sachſen 4, deren erſte „die techniſche Bildungsanſtalt“ im Jahre 1828 zu Dresden, die 3 andern (mittlere Gewerbſchulen) im Jahre 1835 zu Chemnitz, Plauen und Zittau entſtanden. Der Verfaſſer vermißt noch die organiſche Einheit dieſer Anſtalten, da ſie eben nur aus dem augenblicklichen Bedürfniß hervorgegangen, auch nur dieſem am leichteſten und ſchnellſten abhelfen ſollten. Namentlich fehle es an gehöriger Vorbildung. „Gut organiſirte Realſchulen erſcheinen als die dermalen weſentlichſte Lücke in dem ſonſt ſo reich ausgeſtatteten Syſtem der ſächſiſchen Bildungsanſtalten.“ Für die oberen Klaſſen der Gewerbſchule, namentlich für die — mehr eine Fachſchule für Civilingenieure bildende — obern Abtheilung der techniſchen Bildungsanſtalt zu Dresden würde eine Vorbereitung durch die untern und mittleren Klaſſen der Gymnaſien erfordert.

Die beſonderen Wünſche des Verfaſſers in Beziehung auf die Gewerbſchulen ſind:

a) daß in der Mathematik nicht zu viel gelehrt werde, ſondern auf klares Wiſſen und gewandte Anwendung des in mäßigem Umfang gegebenen Stoffes gedrungen werde.

b) Vollſtändige Geſchichte und Geographie.

c) Praktiſche Uebung der Mutterſprache mit Beſeitigung der abſtrakten Methode in der Grammatik.

d) Bildung der Handſchrift.

Es fällt von ſelbſt in die Augen, daß der Verfaſſer rein auf dem Standpunkt des Nützlichen ſteht, und hierin von der Tendenz der Zeit und den veränderten ſocialen und politiſchen Verhältniſſen, auf die er ſich beruft, kräftig unterſtützt wird; allein es fragt ſich, ob ſeine Vorſchläge, ſoweit ſie die Gelehrtenſchule betreffen, ſich gerade ſo ausführen ließen, und ob ſie in der Anwendung nicht weiter führen würden, als der Verfaſſer dem Princip nach will. Allerdings bereitet ſich allenthalben in dieſer Richtung eine bedeutende Veränderung vor; aber ebendeßwegen wird mit einzelnen Modificationen nicht auf die Dauer geholfen ſein.

5. Württemberg.

Seminar Blaubeuren.

Sacra natalitia Guilielmi, Württembergiae regis augustissimi dilectissimi, V. Cal. Octobr. MDCCCLXV pie celebranda indicit Jerem. Frid. Reuss, Philos. Dr. et Semin. Regii evang. theol. quod Blabyrae est, Ephorus. I. Monentur quaedam de philologia graeca et romana in scholis germanicis, quae ad literarum studia, academica suos praeparant, inde ab initio bene curanda II. Nachrichten, betreffend das Königl. Seminar in Blaubeuren. Ulmae, typis Geusslanis, 1845.

Wenn auch überall ſonſt in Württemberg eine Abnahme der humaniſtiſchen Studien bemerkt werden kann, die wohl geeignet iſt, ernſtere Befürchtungen zu erwecken, ſo iſt doch zu hoffen, daß die Seminarien noch lange ein Aſyl dieſes Studiums bleiben werden, wie ſie es auch in früheren Zeiten der Bedrängniß ſchon

gewesen sind. Und so freuen wir uns jedesmal, wenn aus einem solchen eine Stimme sich erhebt, um die Ehre des Standes zu verfechten. Eben von dieser unangenehmen Bemerkung, daß nämlich im Allgemeinen eine Abnahme der klassischen Studien sich zeige, geht der Verfasser aus, und findet den Grund davon nicht blos in dem Materialismus der Zeit, sondern auch in der falschen Behandlung jener Studien selbst, namentlich in der Ordnungslosigkeit und Vielwisserei. Die Abhandlung selber nun zeichnet den richtigen Weg für jenes Studium vor. Als Grundsatz für die auf das Gymnasium (Seminar) vorbereitenden Schulen wird ausgesprochen: **Tendere debent eo, ut humanitatis quam plurimum impertiant discentibus, atque ut ad id adhibeant cum reliquam institutionem ac disciplinam tum linguarum plurium tractationem;** und ferner: **debent scholae nostrae philologiam tanquam rem primariam docere atque exercere, eique nihil non reliquum tanquam secundarium posthabere.** Bei dieser Gelegenheit wird besonders auch die catechetische Methode dem Catheder ten gegenüber empfohlen; und überhaupt vor allzu schnellem Vorrücken gewarnt. Die Realien dann kommen erst in zweiter oder dritter Stelle oder in der, wo sie dem Studium der Philologie nicht schaden können. Als Ziel des klassischen Studiums wird angegeben: **ut adolescentes scriptorum illius antiquitatis optimos et antiquitatem illam ipsam cupidi perlustrent et pernoscant, atque ut, quae bona et propria scriptorum illorum omnisque illius antiquitatis sunt ea in se transferant solertes libereque imitando possint referre.** Als Hauptnutzen davon wird angegeben, daß man nicht bleibe **mancipatus sua aetate ejusdemque glebae adscriptus.** Indem nun übergegangen wird zu der Art der Behandlung, kommt der Verfasser auf die sogenannte Lehrdisciplin zu reden, bei welcher er die drei Stufen der Hochschule, des Gymnasiums und der niedern Schule unterscheidet, so daß jene blos Gelegenheit zu geben hat, diese beiden aber namentlich mit Rücksicht auf den Altersunterschied zum Lernen angehalten werden müssen, wobei Milde und liebreiche Behandlung empfohlen wird, namentlich auch für das Knabenalter. Endlich wird noch auf die Behandlung der Grammatik eingegangen und die eigentliche philosophische und systematische Auffassung derselben der Universität vorbehalten. Das Ganze ist in einem fließenden, angenehmen Stile geschrieben, dem blos Pedanterie den bewußten Gebrauch vieler unklassischer, der Kürze wegen gewählter Termini vorwerfen wird. Nur eine grammatische Bemerkung sei erlaubt: der Verfasser pflegt zu construiren: **sunt, qui** mit Indicativ, und sagt in der Anmerkung: **facti non dubitandi notam Indicativum maluisse, video probatissimos antiquitatis romanae scriptores.** Das zweifellose Factum liegt doch offenbar in dem Hauptverbum **sunt**, nicht im Nebensatz, wo der Conj. seinen Grund in der Unbestimmtheit, nicht Ungewißheit der Personen hat.

Im zweiten Theil erhalten wir interessante Notizen über die Geschichte des Klosters zu Blaubeuren. Es war eine Colonie von Hirsau, gebaut von 1085 an durch Pfalzgrafen von Tübingen. Die Kirche zeichnet sich jetzt noch durch einen reichen Hochaltar aus. Die Reformation fand Eingang 1522, wo der Abt Ambrosius Scherer mit 6 Conventualen die evangelische Lehre annahm und sein Kloster an Herzog Ulrich übergab. Von Herzog Christoph wurde dann eine sogenannte Klosterschule daselbst angelegt. Es wird nun aus der Klosterordnung Einiges angeführt, woraus hervorgeht, wie groß die Strenge der Disciplin im Vergleich mit unserer Zeit war, die sich namentlich in der Kleidung der Zöglinge,

in der Beſchränkung der Ausgangsfreiheit und in der genauen Vorzeichnung der Studien offenbarte. In Folge des Reſtitutionsedikts 1629 wurden in Blaubeuren wieder Mönche eingeſetzt. Erſt 1649 kam es von Oeſtreich wieder an Würtemberg. Doch noch lange Zeit erhielt ſich der mönchiſche Geiſt in dem jetzt wieder evangeliſch gewordenen Kloſter. Erſt in den letzten 25 Jahren des 18ten Jahrhunderts wurde es mit unſern Kloſterſchulen beſſer. Nachdem nun auf kurze Zeit Blaubeuren und Denkendorf in das Kloſter Schönthal zuſammengezogen worden waren, wurde Blaubeuren durch die neue Organiſation von 1817 mit Urach, Schönthal, Maulbronn zum Seminar erhoben mit vierjährigem Curſus.

Als Anhang erhalten wir nun eine Aufzählung der von 1817 an angeſtellten ſechs Profeſſoren: Reuß (Ephorus), Kern († Tübingen), Bauer (Tübingen), Schmoller, Wurm (†), Bohnenberger; und von 23 Repetenten; ſodann ein Verzeichniß von Zöglingen, die ſich als Schriftſteller bekannt gemacht haben, worunter die Namen: Ludwig Bauer, Gfrörer, Wilhelm Hauff, Nagel, G. Pfizer, Strauß, Viſcher, Zimmermann; endlich das Verzeichniß der Zöglinge des letzten Kurſus von 1841 — 1845, beſtehend aus 29 Seminariſten und 12 theologiſchen, 8 nichttheologiſchen Hospites.

B.) Gewerbſchulen.

1. Berlin, ſtädtiſche Gewerbeſchulen unter Director Klöden.

Das Programm vom März 1845 enthält außer den Schulnachrichten noch „Beiträge zur Geſchichte des Oberhandels."

Zur Aufnahme in die unterſte Klaſſe (Quarta) werden ſo viele Kenntniſſe verlangt, als zur Aufnahme in die Quarta eines preußiſchen Gymnaſiums gehören, ſie ſoll ſomit in der Regel im 13ten Jahre ſtattfinden. Die Aufgabe, die ſich die Schule ſtellt, gibt Hr. Director Klöden dahin an, den Schülern eine möglichſt allgemeine Bildung zu ertheilen, wie ſie für die höheren Sphären des Gewerb- und bürgerlichen Geſchäftslebens erfordert wird. Zu Erreichung dieſes Zweckes ſollen diejenigen Wiſſenſchaften dienen, die die Grundlage aller kaufmänniſchen und techniſchen Kenntniſſe ausmachen, insbeſondere Naturwiſſenſchaften und Mathematik. Die Schule ſoll aber dabei weder Fachſchule werden, noch das Menſchliche im Menſchen vernachläſſigen. — Die Mehrzahl der Schüler beſteht aus künftigen Kaufleuten und Landwirthen, die aber auch hier wie anderwärts mit zu großer Eile dem Berufe zudringen, was ſich ſchon aus der viel geringeren Schülerzahl in den oberen als in den unteren Klaſſen ergibt.

Schon längere Zeit bemüht ſich die Schule, den Winter über durch Abendvorleſungen über naturwiſſenſchaftliche Gegenſtände vor einem größeren Kreiſe Gebildeter einen Theil ihrer Lehrkräfte in einem größeren Umfang nützlich werden zu laſſen. Neuerdings wurde es dem Berliner Gewerbeverein durch ein Legat möglich, Vorleſungen für Handwerker nach Broughams Vorſchlag einzurichten, wozu ebenfalls die Lehrkräfte und das Lokal der Gewerbſchule benützt werden.

Unterrichtsplan für's Jahr 1845.

		Quarta.	Untertertia.	Obertertia.	Secunda.	Prima.
Wissenschaftlicher Unterricht.	Arithmetik	4	3	3	—	—
	Algebra	—	—	—	2	2
	Kaufmännisches Rechnen	—	—	—	1	2
	Geometrie	2	3	3	3	—
	Analyt. Geometrie, Stereometrie und Mechanik	—	—	—	—	3
	Mineralogie	—	—	—	2	2
	Botanik	—	3	3	—	—
	Zoologie	2	—	—	2	—
	Physik	2	2	2	3	3
	Chemie	—	2	2	2	3
	Technologie	—	—	—	—	2
	Geschichte	2	2	2	2	2
	Geographie	2	2	2	2	—
	Religion	2	2	2	2	2
Sprachen.	Deutsch	6	3	3	3	3
	Französisch	4	4	4	4	4
	Englisch	—	—	—	2	2
Kunstfertigkeiten.	Zeichnen	2	2	2	2	2
	Schönschreiben	2	2	2	2	2
	Gesang	2	2	2	—	—
		32	32	32	34	34
		in Quarta.	in U-tertia.	in O-tertia.	in Secunda.	in Prima.
Dauer des Cursus		½ Jahr	½ J.	½ J.	1 J.	2 J.
Normalalter der Schüler		13 J.	14 J.	14 J.	15—16 J.	16—18 J.
Schülerzahl an Ostern 1844		52	68	37	30	14
„ „ im Herbst 1844		40	66	41	40	10.

Bestimmung der Schüler, welche die Schule im Jahr 1844 verlassen haben:

	aus der ersten Klasse:	aus der zweiten Klasse:	Zusammen.
Kaufmann	2	13	15
Landwirth	4	8	12
Techniker	4	1	5
Handwerker	—	4	4
Allerhand	2	1	3
	12	27	39

Das Lehrerpersonal besteht mit dem Director und den Hülfslehrern aus 16 Personen.

2. Königlich sächsische Gewerb- und Baugewerkschule zu Chemnitz.

Das Programm vom März 1845 enthält neben den Schulnachrichten eine „elementare Ableitung derjenigen Haupteigenschaften der Cycloiden, welche in der Mechanik Anwendung finden" von Hrn. Friedr. Theodor Ludwig. Die Schule besteht aus drei Abtheilungen; der Gewerbschule, der Baugewerkschule und der Fabrikzeichenschule, alle drei unter dem Director Prof. Dr. Julius Ambrosius Hülsse. Die Schule, welche 1836 gegründet wurde, ist rein auf praktische Bildung von Technikern und Fabrikanten gerichtet. Sie besitzt Stipendien für solche Schüler, welche sich der Spinnerei befleißen. Die Bestimmung der Schüler, welche an Ostern 1844 austraten, war folgende:

Oeconom	11
Kaufmann	18
Techniker oder Fabrikant	16
Fabrikarbeiter und Handwerker .	11
Verschiedene Bestimmungen . . .	9

Dabei ist jedoch zu bemerken, daß Kaufleute und Handwerker hauptsächlich aus den untern Klassen ausgetreten sind, höhere Techniker mehr nach Durchlaufung der ganzen Schule. Ein nicht unbedeutender Theil der Schüler sind Ausländer aus dem benachbarten Böhmen.

Schülerzahl:	Gewerbschule.			Baugewerkschule.		Fabrikzeichenschule.
	Ite Klasse.	IIte Kl.	IIIte Kl.	Ite Kl.	IIte Kl.	
ordentliche Schüler	19	30	68	19	42	22
Zuhörer . . .	1	8	5.			

Die Zahl der Lehrer an der Gewerbschule beträgt mit dem Director 9, an der Baugewerkschule 6, wovon 5 zugleich an der Gewerbschule angestellt sind.

I. Unterrichtsplan der Gewerbschule.

	IIIte Klasse.	IIte Klasse.	Ite Klasse.
Arithmetik und Algebra	6	—	—
Geometrie und Stereometrie . . .	4	—	—
Trigonometrie und Analysis . . .	—	4	—
Projectionslehre	6	—	—
praktische Geometrie	—	2—8	2—8
Naturkunde (Physik und allgemeine Naturgeschichte)	5	—	—
Mechanik	—	6	—
mechanische Technologie	—	2	2
Maschinenlehre	—	—	5
Experimentalchemie	—	4	—
technische Chemie	—	—	4
praktisch chemische Arbeiten . . .	—	—	8
Bauwissenschaft	—	2	2
Freihandzeichnen	6	6	6
Maschinenzeichnen	—	6	6
	27	32—38	35—41.

Der Sprachunterricht wird in drei, neuerdings in vier Klassen ertheilt, in welche die Schüler unabhängig von dem anderen Unterricht nach dem Grade ihrer Befähigung eintreten. Jede dieser Sprachklassen hat wöchentlich 3 Stunden Französisch, und 3, die oberste 2 Stunden Deutsch. Außerdem können die Schüler über kaufmännisches Rechnen und Buchhalten in zwei wöchentlichen Stunden, und über Geographie und Geschichte in einem Privatcursus Unterricht erhalten.

II. Unterrichtsplan der Baugewerkschule.

	IIte Klasse.	Ite Klasse.
Arithmetik	4	—
Ebene Geometrie, Stereometrie, Trigonometrie	4	—
Projectionslehre	4	2
Mechanik	—	4
Deutsch	3	2
Freihandzeichnen	4	4
Architectonisches Zeichnen	6	—
Modelliren	2—4	2—4
Allgemeine Baukunst	6	—
Specielle Maurer- und Zimmerkunst	—	4
Anweisung zur Fertigung von Bauriſſen und Anschlägen	—	4
Repetitionen	3	2
	36—38.	28—30.

III. Fabrikzeichnenschule. — Wöchentlich 4 Stunden in 2 Abtheilungen.

Zum Besten der Pestalozzi's Stiftung!

Pestalozzi's Portrait

gem. v. Schöner, lith. v. G. Koch

Ladenpreis: 1 Thlr.

(Cassel bei Theodor Fischer.)

ist durch alle Buchhandlungen des In- und Auslandes zu beziehen.

Das Bild ist nach dem besten Original mit einem Facsimile versehen und vortrefflich in Zeichnung und Ausstattung ausgeführt.

Literarische Beilage zur Mittelschule.

(*)

Neue Schrift für Volksschulen!

Bei Enßlin und Laiblin in Reutlingen ist erschienen:

Musterstücke

als

Grundlage zu einem bildenden Unterrichte in der Muttersprache,

von

G. A. Riecke,
Seminar-Direktor in Eßlingen.

100 Seiten, Preis in Parthien zu 20 Exempl. 2 fl. ungebunden und 3 fl. gutgebunden; einzeln ungebunden 8 kr., gebunden 12 kr.

Dieses auf die Oberklasse gewöhnlicher Volksschulen berechnete Schriftchen, dessen Tendenz dem Lehrer der pädagogischen Zeitschrift „die Volksschule," aus der daselbst vom Verf. selbst gegebenen Erklärung bereits bekannt ist, sucht das größte Hinderniß eines wahrhaft bildenden, fruchtbaren Sprachunterrichtes in Volksschulen dadurch zu beseitigen, daß es ein für die Hand des Schülers bestimmtes, nur wenige Kreuzer kostendes Sprachmusterbuch enthält. Die Schüler erhalten hier auf wenigen Bogen einen ausgewählten Sprachstoff sowohl in ungebundener, als in gebundener Rede, in Briefform und Gesprächsform, als Erzählung, Beschreibung und Schilderung ꝛc., welcher für sie hinreicht, um daran ihre Muttersprache kennen zu lernen und ihren Styl zu bilden. Eine später erscheinende ausführliche Anleitung wird auch dem minder gewandten Lehrer die fruchtbringende Anwendung des Schriftchens erleichtern.

(*)

Ferner ist eben daselbst erschienen:

Hohl, Dr. A., Elementarmathematik. Enthält: erster Band, niedere Arithmetik (oder gemeine Rechenkunst). gr. 8. 1 fl. 28 kr.

Zweiter Band: 1) die ersten Anfangsgründe der (allgemeinen) Arithmetik und Algebra; 2) ebene Geometrie; 3) körperliche Geometrie; 4) Haupteigenschaften der Kegelschnitte (rein geometrisch dargestellt) gr. 8. 1 fl. 56 kr.

Um dem Publikum den Ankauf dieses vorzüglichen Werkes zu erleichtern, so haben wir solches von 5 fl. 6 kr. auf 3 fl. 24 kr. herabgesetzt und empfehlen solches zu geneigter Abnahme.

Bemerkt wird noch, daß die Bände auch einzeln abgegeben werden.

(*)

Im Verlage des Unterzeichneten erschienen:

Prasse, M., v., logarithmische Tafeln für die Zahlen, Sinus und Tangenten. Revidirt von K. B. Mollweide. verbessert und erweitert von Dr. G. A. Jahn. Stereotypen-Ausgabe. 12. 15 Ngr.

Als Anhang hierzu:

Jahn, Dr. G. A., hypsometrische Tafeln oder Hülfstafeln für die Berechnung barometrischer Höhenmessungen nebst Reductionstabellen für Barometerbeobachtungen. 12. 15. Ngr.

Vieth, G. U. A., erster Unterricht in der Mathematik für Bürgerschulen. Sechste durchaus verbesserte und vermehrte Auflage, von Dr. J. Michaelis. Mit 22 Kupfertafeln. gr. 8. 1 Thlr.

Westfahl, J. H., logarithmische Tafeln. hoch 4. 1 Thlr.

und werden bester Beachtung empfohlen.

Joh. Ambr. Barth in Leipzig.

In der Riese'schen Buchhandlung in Coesfeld sind erschienen und durch alle Buchhandlungen zu beziehen:

Himmelsglobus.

Vier Zoll im Durchmesser.

Nach Argelander entworfen

von

E. Selß.

Auf elegantem Gestell mit Horizont und metallenem Meridian.

2 Thlr. Emballage 2 ggr.

Dieser Himmelsglobus ist mit Benutzung der rühmlichst bekannten Argelanderschen Sternkarten entworfen; die Sternbilder sind schwach durch punktirte Linien gezeichnet, für die Größenverschiedenheit der Sterne sind leicht zu unterscheidende Zeichen gewählt.

Erdglobus.

Vier Zoll im Durchmesser.

Entworfen von

E. Selß.

Zweite, sorgfältig revidirte und verbesserte Auflage. 1843.

Auf elegantem Gestell mit Horizont und metallenem Meridian.

Preis 1 Thlr. 18 Sgr. (Emballage 2 Sgr.).

Der Herausgeber hat mit Glück den Fehler der meisten bisher erschienenen kleineren Globen, nämlich die Aufnahme zu vieler, die Auffassung des Ganzen störender Einzelnheiten, zu vermeiden gewußt und hauptsächlich auf eine übersichtliche Darstellung des physikalischen Theils sein Augenmerk gerichtet.

Der deutsche Sprachunterricht.

Nach seiner Wichtigkeit und Bedeutung für Realschulen und Gymnasien,

sowie

nach seiner Stufenfolge und Methode

dargestellt von

H. Wedewer und B. Hüppe.

Gymnasiallehrern.

Mit einem Vorworte

von Direktor und Professor

B. Sökeland.

gr. 8. geh. 8 Ggr.

Bei Scheitlin und Zollikofer in St. Gallen ist erschienen und in allen Buchhandlungen zu haben:

Leitfaden

zum

Unterricht in der Naturgeschichte.

Für höhere Elementar- und untere Realklassen.

bearbeitet von

J. Wartmann, V. D. M.

Preis 24 kr. oder 7½ Ngr.

Durch die vielfache Einführung konnte der Preis von 36 kr. od. 11½ Ngr. in obigen ermäßigt werden.

Der Leitfaden steht dem Lehrbuch von demselben Verfasser in nichts nach und erfreut sich gleicher Verbreitung wie dieses. — Bei den vielen vorhandenen Lehrbüchern ist die obligatorische Einführung durch das Großherzogthum Baden der beste Beweis von dessen Vortrefflichkeit.

Im Verlage der Chr. Fr. Müller'schen Hofbuchhandlung in Karlsruhe sind erschienen und in allen Buchhandlungen vorräthig:

Lehrgang

des

Rechen-Unterrichtes

nach

geistbildenden Grundsätzen

Bearbeitet

von

Prof. W. Stern,

Direktor des evangelischen Schulseminars.

Vierte, vermehrte und wesentlich verbesserte Auflage.

gr. 8. Preis 1 fl. 30 kr. oder 21 gGr.

Vorstehende neue Auflage ist an Bogenzahl stärker als die frühere, und dessen ungeachtet wurde der Preis noch mehr ermäßigt, was der großen Verbreitung des Werkes nur förderlich seyn kann.

Das Aufgabenbüchlein und die Auflösungen, welche bisher zwar einen Anhang zum Lehrgang bildeten, jedoch auch einzeln erschienen waren, sind bei der neuen Auflage von letzterem ganz getrennt worden, um einem jeden der drei Werke eine im Interesse der Sache höchst wünschenswerthe größere Selbstständigkeit zu geben, sowie für das Hauptwerk einen noch wohlfeilern Preis als bisher möglich zu machen. Bei Bestellungen wolle daher hierauf zur Vermeidung von Mißverständnissen besondere Rücksicht genommen werden.

Die

Weltgeschichte

nebst einem Abrisse

der

Geschichte der Erfindungen

für

Schulen und zum Selbstunterrichte.

Von

H. Eisenlohr,

Diakon in Rheinbischofsheim.

gr. 8. brosch. Preis 48 kr. oder 12 ggr.

Anleitung

zu

teutschen Aufsätzen

für

Bürger- und Gewerbsschulen.

Von

Chr. Fr. Gockel,

großh. bad. Hofrath und Professor am Lyceum und den großh. Militärbildungs-Anstalten in Karlsruhe.

Zweite verbesserte Auflage.

gr. 8. brosch. Preis 48 kr. oder 12 ggr.

Beide Schriften zeichnen sich durch die eigenthümliche von der gewöhnlichen Behandlungsweise bei Werken dieser Art ganz abweichende Bearbeitung ihres Stoffes aus, und besitzen außerdem noch den großen Vorzug besonderer Wohlfeilheit des Preises: die Verlagshandlung glaubt somit diese Bücher als vorzüglich geeignet zur Einführung in den Schulanstalten allen Lehrern aufs wärmste empfehlen zu dürfen.

Lehrbuch
der
teutſchen Schriftſprache.
für
Mittelſchulen.
Erſte Abtheilung: Sprache der Proſa.

Von
Chr. Fr. Gockel,
großh. bad. Hofrath, Profeſſor am Lyceum und an den großh. Militär-Bildungs-Anſtalten in Karlsruhe.

br. Preis 1 fl. 36 kr.

Neue wohlfeile Ausgabe
von

Feldbauſch, F. S., Profeſſor am Lyceum zu Heidelberg. **P. Ovidii Nasonis metamorphoses.** Nach Voſſens Auswahl. Mit erklärenden Einleitungen und mit einem mythologiſchen und geographiſchen Regiſter. Zum Gebrauche für Schulen herausgegeben. 1844. gr. 8. 22¾ Bogen, br. Preis **nur 48 kr.** oder **12 ggr.** (Preis der frühern Ausgabe 1 fl. 48 kr. oder 1 Rthlr.)

— — **kleines deutſch-lateiniſches Wörterbuch** mit Angabe der lateiniſchen Wortformen für die erſten Anfänger. 1844. gr. 8. 21 Bogen, br. Preis **nur 36 kr. 9 ggr.** (Preis der frühern Ausgabe 1 fl. 30 kr. oder 21 ggr.)

Beide Werke eines als ausgezeichneter Philolog längſt anerkannten Schulmannes erfreuten ſich ſchon bisher trotz ihres verhältnißmäßig zu hohen Preiſes eines zahlreichen Abſatzes, um ſo mehr werden daher die neuen, ſo außerordentlich billigen Ausgaben, verbunden mit hübſcher Ausſtattung binnen Kurzem ſich die allgemeinſte Verbreitung ſichern, welche durch den wohlfeilen Preis hauptſächlich bezweckt wird.

Für die vorzügliche Brauchbarkeit der beiden Schulbücher bürgt hinlänglich der Name ihres Verfaſſers, übrigens ſpricht hiefür am beſten die an vielen Orten ſogleich nach deren Erſcheinen erfolgte Einführung in den Schulen.

Vorräthig in allen Buchhandlungen, wo auch Verzeichniſſe unſeres Schulbücherverlages gratis zu haben ſind.

Carlsruhe im Oktober 1844.

Chr. Fr. Müller'ſche Hofbuchhandlung.

In der Nauck'schen Buchhandlung in Berlin ist so eben erschienen und durch alle Buchhandlungen zu beziehen:

J. A. Eberhard's

synonymisches

Handwörterbuch

der

deutschen Sprache

für alle, die sich in dieser Sprache richtig ausdrücken wollen.

nebst einer ausführlichen Anweisung zum nützlichen Gebrauch desselben.

Durch Circular-Verfügung des hochw. Schulcollegii zu Berlin vom 13. Juni 1844 beim Unterricht in der deutschen Sprache empfohlen.

Neunte verbesserte Auflage.

gr. 12. cart. Preis 2⅓ Thlr.

Ueber

das französische

Secundär-Unterrichtsgesetz

vom

Jahre 1844.

Eine Vorlesung,

gehalten in der Gymnasiallehrer-Gesellschaft zu Berlin am 12. März 1845,

von

A. G. Heydemann,

Prof. am königl. Friedrich-Wilhelms-Gymnasium zu Berlin.

Geh. 12 Sgr.

Bei B. F. Voigt in Weimar sind erschienen und in allen Buchhandlungen zu haben:

W. Wedemann's praktische Uebungen für den

progressiven Klavier-Unterricht.

Nach pädagogischen, durch die Erfahrung bewährten Grundsätzen und mit genauer Berücksichtigung der Fassungskraft auch der weniger fähigen Schüler. Erstes Heft. Fünfte, sehr verbesserte Auflage.

Auf starkes Papier, geheftet 36 kr.

(Es sind im Ganzen 4 Hefte von gleichem Preise.)

Dessen Instructive

vierhändige Klavierlektionen.

Erstes Heft, zweite vermehrte Auflage. Stark Papier. geh. 36 kr.
(Auch diese bestehen in 4 Heften von gleichem Preise.)

Erholungsstunden am Klavier.

Eine Sammlung von leichten und gefälligen Handstücken bestehend aus Rondo's und Variationen über beliebte Themas zur angenehmen Unterhaltung und nützlichen Uebung für junge Klavierspieler.

In Umschlag geheftet. Zwei Hefte, jedes 54 kr.

Diese 3 Werke bieten combinirt einen vollständigen Cyclus des fortschreitenden Klavierunterrichts. Die zweihändigen Uebungen sind in vielen, vielen Tausend Exemplaren verbreitet, so daß jetzt der erste Unterricht selten nach einem andern Hülfsmittel ertheilt wird. Die erst kürzlich erschienenen vierhändigen Lectionen haben denselben Beifall gefunden, denn auch von ihnen hat sich bereits eine neue Auflage nöthig gemacht. Die Erholungsstunden bilden einen nothwendigen Anhang zu diesen Elementarheften und zu jeder andern Klavierschule, denn sie vereinigen schon mehr das Angenehme mit dem Nützlichen, indem sie dem Schüler nicht zu viel zumuthen, seine Lust an den Uebungen vermehren und es ihm dabei möglich machen, jedes Stück mit Geschmack und Präcision vorzutragen.

F. Otto, Rector in Mühlhausen,

Das Zeichnen selbsterfundener Formen,

als wesentlicher Theil eines allgemein bildenden Zeichnenunterrichts in 32 anregenden Vorbildern, welche zugleich Decorateuren, Deckenmalern und Dessinszeichnern, Tünchern, Gürtlern und andern Künstlern u. Handwerkern ein reichhalt. Ideenmagazin neu inventirter Rosetten und Ornamente gewähren. 4. Geh. 54 kr.

Mit Recht sucht ein bildender Zeichnen-Unterricht den Schüler nicht bloß dahin zu bringen, daß derselbe irgend eine Vorlage richtig und sauber copiren kann, sondern er ist bemüht, ihn auch zur Selbsterfindung geschmackvoller Formen zu befähigen. — Das obige Werkchen gibt zur Behandlung dieses wichtigen Unterrichtszweiges gründlichen Anweisung und auch in Gewerbs-Zeichnenschulen wird seine Benutzung nicht ohne Nutzen bleiben. Die ihm beigegebenen Vorbildern werden Bauhandwerkern nicht unwillkommen seyn, da sie sich nicht bloß, wie sie sind, sondern auch in mannigfachen Umwandlungen, deren sie fähig sind, zur Ausführung eigenen und außerdem leicht andere Ideen wecken.

J. G. Girbert's

kleine theoretisch-praktische Tonschule

oder die wichtigsten Regeln der Tonsetzkunst in ihrer Anwendung in zahlreichen Beispielen und Aufgaben. Ein Lehrbuch zunächst für Prä-

paranden-Anstalten, in denen Jünglinge für die höhere Musik gründlich und tüchtig vorbereitet werden sollen, sowie für niedere Klassen in Seminarien und für Dilettanten zum Selbstunterricht in möglichst geordneter Stufenfolge nach den Grundsätzen der berühmtesten Tonlehrer. gr. 4. Schön ausgestattet. 3 fl. 36 kr.

Während vieljähriger Unterrichtsertheilung in der Theorie der Musik hatte der Hr. Verf. Gelegenheit, die Methode, Eigenschaften und Leistungen genau zu erkennen, denen ein Lehrbuch für die auf dem Titel genau bezeichnete Sphäre der Musik entsprechen, den Umfang, wo es anfangen und aufhören müsse. Seine Tonschule beginnt mit einfachen und leichten Uebungen, hebt im progressiven Fortgange zum Schwerern stets das Wesentliche heraus und begnügt sich bei Nebendingen, die gleichwohl nicht ganz unberührt bleiben können, mit kürzern Andeutungen. Jeder §. gibt 1) die Regel, 2) die zu seiner Erläuterung dienenden Beispiele, und 3) als Prüfstein ihrer richtigen Auffassung die Aufgaben darüber für den Schüler, dergestalt, daß dieser, um in den Regeln fest zu werden, sie alle selbst verarbeiten muß. Daher muß dieses Werk denjenigen Lehrern, welche junge Leute für die höhere Musik vorzubereiten haben, die wesentlichsten Dienste leisten.

Bei Fr. Ludw. Herbig in Leipzig ist erschienen und in allen Buchhandlungen des In- und Auslandes zu haben:

Des Quintus Horatius Flaccus Satiren erklärt von *L. F. Heindorf*. Neu bearbeitet von *E. F. Wüstemann*. Mit einer Abhandlung von *C. G. Zumpt* über das Leben des Horat. und die Zeitfolge seiner Gedichte, namentlich der Satiren. Ladenpreis 3 Thlr.

Heindorf's Ausgabe der Horaz'schen Satiren war, trotz dem, dass von derselben in Deutschland zwei Nachdrucke veranstaltet wurden, seit geraumer Zeit auf dem Wege des Buchhandels nicht mehr zu bekommen. Bei der Wichtigkeit dieses Werkes nicht blos für die Philologen, sondern für alle Kenner des klassischen Alterthums darf ich hoffen, dem gelehrten Publikum eine frohe Kunde dadurch zu geben, dass bei mir eine neue von Herrn Prof. Wüstemann in Gotha veranstaltete, Bearbeitung des Buches erschienen ist, in welcher nicht blos alle Mängel der ersten Ausgabe beseitigt sind und Alles, was in dem Zeitraum von 28 Jahren zu kritischer und grammatischer Beleuchtung des Venusinischen Dichters und zur Aufhellung der von ihm besprochenen Personen und Zustände geleistet worden ist, vollständig und umsichtig benutzt erscheint, sondern bei deren Bearbeitung auch dem neuen Herausgeber eine Menge von noch nicht veröffentlichten Bemerkungen der ausgezeichnetsten deutshen Philologen zu Gebote gestanden haben. Wir erwähnen nur die Vorlesungen von Reisig und Heinrich über diesen Dichter, die Bemerkungen von Fr. Jacobs, Obbarius und Andern. Auch eine von Zumpt in Berlin beigegebene Abhandlung über die Chronologie der Horazischen Gedichte gereicht der neuen Ausgabe zur besondern Zierde. Der erweiterte und berichtigte Index über Wörter und Sachen, und der neu hinzugekommenen über die behandelten Stellen alter Schriftsteller, geben über die Schätze, welche in dem Buche enthalten sind, bequemen und sichern Nachweis.

Für die äussere Ausstattung ist Alles geleistet, was man erwarten kann. Das Papier ist weiss und haltbar, der Druck scharf und correkt und so compress gehalten, dass trotz der vielen neuen Zuthaten die neue Auflage den Umfang der alten nur um 4 Bogen überschreitet. Der Preis von 3 Thlr. ist billiger gestellt, als man bei wissenschaftlichen Werken gewohnt ist, um die Anschaffung des trefflichen Buches möglichst zu erleichtern

---

Im Verlage von B. G. Teubner in Leipzig sind erschienen und in allen Buchhandlungen zu haben:

Lehrbuch
der
deutschen Prosodie und Metrik
von
Johannes Minkwitz,
Dr. der Philosophie und der oberlauf. Gesellsch. für Wissenschaft corresp. Mitglied.
Nach neuer Grundsätzen bearbeitet zum Gebrauch für Gymnasien, Realschulen und Seminarien, wie auch zum Privatgebrauch.
gr. 8. br. ½ Thlr.

C. A. Tiedge's
Leben und poetischer Nachlaß.
Herausgegeben von
Dr. Karl Falkenstein,
Königl. Sächs. Hofrathe und Oberbibliothekar.

Dazu als Anhang:
eine neue, genau durchgesehene Ausgabe
von
Elisa's von der Recke
geistlichen Liedern, Gebeten und religiösen Betrachtungen.
Mit den in Stahl gestochenen Bildnissen Tiedge's und Elisa's von der Recke.
8. 4 Bände. br. 4 Thlr.

Ramshorn, Dr. C., die Weltgeschichte in 11 Tabellen nebst Tafeln zum Auswendiglernen und historischen Fragen zum schriftlichen Beantworten für Schulen. Klein Folio, brosch. Preis ½ Thlr.

Je mehr und mit Recht in neuerer Zeit die Gichichte in allen Schulen Gegenstand ernster Beachtung geworden ist, um so weniger darf ich anstehen, auf vorstehendes brauchbare Hülfsmittel beim Unterrichte dein aufmerksam zu machen. „Eine Weltgeschichte in Tabellen zum Auswendiglernen und Fragen zum schriftlichen Beantworten für Schulen", von einem als Lehrer in dieser Wissenschaft rühmlichst bekannten Manne, bedarf keiner weitern Empfehlung. Der evidenteste Beweis, inwiefern sich diese Tabelle als höchst praktisch bewähren, dürfte darin zu finden sein, daß sich die nicht schwache Auflage binnen 2 Monaten seit über die Hälfte reducirt hat. Billiger Preis und vorzügliche Druckausstattung nachen dieß Werk noch besonders empfehlungswerth.

Die Gesangkunst oder die Geheimnisse der grossen italienischen und deutschen Gesangmeister alter und neuer Zeit vom physiologischen, psychologischen, ästhetischen und pädagogischen Standpunkte aus betrachtet, mit Berücksichtigung aller Erfordernisse, von denen die vollendete Ausbildung eines Sängers abhängig ist. Systematisch bearbeitet, durch anatomische Tafeln erklärt, nach eigenen Erfahrungen erweitert und durch eine rationelle Basis zur Wissenschaft erhoben von **C. G. Nehrlich**, Privatgelehrten und Lehrer des italienischen Kunstgesanges zu Leipzig. Elegant broch. Preis: 1 Thlr. 18 ggr. (1 Thlr. 22½ Ngr.

Gegenwärtiges Werk wird nicht nur durch seine wissenschaftliche Haltung den Theoretiker vollkommen befriedigen, sondern noch vielmehr durch Aufstellung einer naturgemässen, leibliche und geistige Gesundheit nicht gefährdenden Methode des Gesangunterrichts, deren Regeln durch eigene langjährige Praxis geprüft und aus den Erfahrungen der grössten Meister der vergangenen Jahrhunderte entnommen sind, zugleich aber durch anatomische Tafeln, als der Natur der Organe entsprechend, nachgewiesen werden. Ohne weitere Empfehlung wird dieses Buch durch seine Vortrefflichkeit in unserer Zeit, wo der Gesang als eine das Leben verschönernde und veredelnde Kunst so allgemein anerkannt und gewürdigt wird, die weiteste Verbreitung.

Im Verlage von Fr. Mauke in Jena erschien und ist in jeder Buchhandlung vorräthig:

Darstellung des Erziehungswesens
im Zusammenhange mit der allgemeinen Culturgeschichte.
Von Dr E. Anhalt.
8. geh. Preis 17½ Sgr.

In der Palm'schen Verlagsbuchhandlung in Erlangen sind erschienen und in allen Buchhandlungen zu haben:

Dewald, G. A. St., neuester Taschen-Atlas über alle Theile der Erde, mit einer vollständigen geographisch-statistischen Beschreibung derselben. Für den Schul- und Privatgebrauch bearbeitet. 2. Aufl. Quer 4. In Umschlag geheftet. Subsc. Preis 14 Ngr. oder 42 kr.

Die erste bedeutende Auflage dieses Atlasses wurde allein in hiesiger Gegend abgesetzt, da sich derselbe durch den beigegebenen ausführlichen Text vor allen bisher erschienenen als sehr zweckmäßig und vortheilhaft bewährt hat.

☞ Subscribenten-Sammler erhalten auf 10 ein Freiexemplar.

Dessen **Wandkarte der biblischen Geographie.** 4 Blatt im Imp. Folio. Subsc.-Preis 18 ggr. oder 1 fl. 21 kr.
Späterer Ladenpreis 1 Rthlr. — oder 1 fl. 45 kr.

Diese Wandkarte zeichnet sich vor allen bisher erschienenen ähnlicher Art dadurch vortheilhaft aus, daß sie die ganze biblische Geographie des Alten und neuen Testaments umfaßt, während die seither erschienenen sich nur auf Palästina beschränkten, wie es zur Zeit Jesu war, ohne dabei die Apostelgeschichte und das Alte Testament nur im Geringsten zu berühren. Wir hoffen, daß sich dieselbe bei dem äußerst billigen Preise und der schönen deutlichen Darstellung allenthalben einer freundlichen Aufnahme zu erfreuen haben wird.

☞ Eine ausführliche Anzeige nebst einer Subsc.-Liste ist in allen Buchhandlungen gratis zu haben.

Dr. **M. Luther's Rath für Aeltern und Erzieher.** Eine köstliche Gabe für jedes Haus. Dargeboten von Joh. G. Kelber. 16. geheft. 6 ggr. oder 24 kr.

Möchte diese treffliche Erziehungslehre in nuce allen Aeltern in die Hände kommen! Möchten alle sie verbreiten helfen! Möchte sie zu einer bessern Erziehung der Jugend in allen Ständen und eben dadurch auch zum allgemeinen Besten beitragen!

Bei J. J. Wiesike in Brandenburg ist erschienen und durch jede Buchhandlung zu beziehen:

Beiträge zur Geschichte des Turnwesens. Versuch einer Darstellung der geschichtlichen Entwickelung desselben von Joh. Friedr. Täglichsbeck, Gymnasiallehrer und Musikdirektor zu Brandenburg a. H. 4. geheft. Preis 10 Sgr.

In der Nasse'schen Buchhandlung in Soest ist erschienen und in allen Buchhandlungen zu haben:

Gedanken über den Unterricht in der Sprachlehre, nebst Erläuterungen, Fingerzeigen und Stufengängen für den Gebrauch der von mir herausgegebenen „Anleitung zum Elementarunterricht in der Sprachlehre." Von **F. C. Honcamp.** 4½ Bogen gr. 8 nebst drei Tabellen. geh. 12½ Sgr.

„Der Mensch ist nur Mensch durch Sprache."
Wilh. von Humboldt.

„Der Rath, den Sprachunterricht aus der Volksschule zu verbannen, ist ein Rath der Verzweiflung."
F. A. W. Diesterweg.

Diese Schrift ist dem Herrn Dr F. A. W. Diesterweg gewidmet. Der Verfasser bespricht in derselben jene Methode der Sprachlehre, die der neueren Grammatik ihren Ursprung verdankt, oder die analytische, rationelle Methode des Sprachunterrichts. Nachdem er den Gegnern dieser Methode und den mitunter unwürdigen Angriffen namhafter Schriftsteller ruhig, aber nachdrücklich und scharf begegnet ist, weiset der Verfasser nach, welche Bedeutung die neuere Grammatik für die Lehrer überhaupt, dann für die Lehrer an Volksschulen hat: widerlegt die Vorurtheile, die sich in neuerer Zeit nicht selten gegen die rationelle Sprachlehrmethode kund gegeben haben, und entwickelt die methodischen Grundsätze, die aus dem Wesen der neueren Sprachlehre hervorgehen, in überzeugender Weise. Darauf beantwortet er die Fragen: ob ein systematischer Sprachunterricht für die Elementarschule zu empfehlen; ob derselbe nützlich, vielleicht nothwendig sei; zu welchem Zwecke und wie der Unterricht in der Sprachlehre ertheilt werden solle; wie weit der Lehrer gehen dürfe und wie weit er gehen müsse. Endlich gibt der Verfasser mehrere ausführliche methodologische Stufengänge für den Sprachunterricht in der Elementarschule, und weiset speciell nach, wie seine „Anleitung zum Elementarunterricht in der Sprachlehre" praktisch in Anwendung zu bringen sey. Mehrere Tabellen (die zum Gebrauch für Lehrer und Schüler auch einzeln zu haben sind) geben vollständige Uebersichten des Unterrichtsstoffs, und werden sich durch ihre Anschaulichkeit ohne Zweifel besonders empfehlen. Die Sachkenntniß, die Umsicht, mit der der Verfasser seinen Gegenstand behandelt, die Freimüthigkeit, mit der er sich ausspricht, selbst der Humor, mit dem er seine Sache seinen Gegnern gegenüber vertheidigt, werden dieser kleinen Schrift sicher eine freundliche Aufnahme verschaffen, namentlich bei allen Lehrern, die dem Fortschritte huldigen, und es verschmähen, die täglichen Geschäfte ihres wichtigen Berufes in handwerksmäßiger Weise zu betreiben. Diesen Ehrenmännern sey diese kleine Schrift hierdurch aufs freundlichste empfohlen.

Wichtige Erscheinung für Prediger, Lehrer und gebildete Laien!

In Unterzeichneter erschien:

Albertus, L., das Neue Testament, nach Luthers Uebersetzung. Mit kurzen in den Text eingeschobenen Erläuterungen, Einleitungen und Inhaltsangaben. Erste Lieferung. 5 Bogen. 8. brosch.

Das Werk erscheint vollständig in 8 Lieferungen zu 5 Sgr. (4 ggr.; = 18 kr. rh.; = 15 kr. C.M.) noch in diesem Jahre und kann durch alle Buchhandlungen bezogen werden.

Stolberg a. H. im Juni 1845.

O. Kleinecke's Buchhandlung.

Im Verlage des Unterzeichneten ist erschienen und in allen Buchhandlungen zu haben:

Grundlinien der deutschen sprâchlêre in reimversen, abgefasst nâch Jakob Grimms grammatik, von J. Eiselein, professor. gr. 8. geheft. 36 kr.

Constanz, im Juni 1845. **W. Meck,**
A. Emmerling'sche Buchhandlung.

Die Unterzeichnete Buchhandlung erlaubt sich auf die neue stereotypirte Ausgabe von

Dr. **G. A. Jahn's Tafeln**

der sechsstelligen Logarithmen für die Zahlen

1—100,000

für die Sinus und Tangenten von Sekunde zu Sekunde des ersten Grades, und für die Sinus, Cosinus, Tangenten und Contangenten von 3 zu 3 Sekunden aller Grade des Quatranten.

2 Theile. (71 Bogen in Quart.) 1 Thlr. 7½ Ngr.

aufmerksam zu machen.

Wir hoffen, daß dieser im Verhältniß zu dem umfassenden Werke äußerst billige Preis eine allgemeinere Verbreitung und Einführung in Schulen zur Folge haben werde, und verweisen Hinsichts seines Werthes und seiner Correktheit auf vielfache entschieden günstige Kritiken.

Voigt & Fernau in Leipzig.

In unserm Verlage erschien und ist durch alle Buchhandlungen zu beziehen:

Die zweite Stufe

des naturgeschichtlichen Unterrichts (Systemkunde.)

Ein Leitfaden für Gewerbschulen, Gymnasien und Realschulen.

Von

Dr. **W. Schwaab,**

(ordentlicher Lehrer an der Realschule zu Cassel.)

gr. 8. 21 Bogen. Preis 20 ggr. = 25 Sgr.

Zugleich erschien in zweiter Auflage:

Die erste Stufe

des naturgeschichtlichen Unterrichts.

(Beschreibung von Thieren, Pflanzen und Mineralien.)

Nebst einem Anhange:

Beschreibung des menschlichen Körpers.

Ein Leitfaden für Bürgerschulen und die untern Klassen der Realschulen und Gymnasien.

Von

Dr. W. Schwaab.

Mit einem Vorworte von Dr. **H. Gräfe.**

gr. 8. 8½ Bogen. Preis 8 ggr. = 10 Sgr.

Die beste Anerkennung der Brauchbarkeit dieses Lehrbuches ist jedenfalls die, kaum nach dessen Erscheinen erfolgte vielseitige Einführung in den Schulen des In- und Auslandes, so daß jetzt schon eine zweite Auflage (die erste Auflage erschien im April 1844) nöthig geworden. — Der Herr Verfasser, als erfahrener Lehrer der Naturgeschichte bekannt, hat alles aufgeboten, durch Bearbeitung seines Lehrbuches mit dahin zu wirken, daß der Unterricht in der Naturgeschichte eine immer bessere Gestaltung erhalten möge. Wir erlauben uns nur noch auf die in der allgemeinen Schulzeitung von Zimmermann, Jahrgang 1845 Nr. 24, enthaltene Recension aufmerksam zu machen und den Herren Lehrern und Schulvorstehern beide Stufen zur gefälligen Durchsicht zu empfehlen.

Cassel im Juli 1845.

Fr. Luckhardt'sche Buchhandlung.

Vorläufige Anzeige.

Binnen Kurzem erscheint bei **J. C. Mäcken** Sohn in Reutlingen:

Chrestomathia Xenophontéa

für die mittleren Classen der Gelehrtenschulen, mit Anmerkungen und einem Wörterbuche. Herausgegeben von Rector Dr. **Schnitzer.** (circa 12 Bogen gr. 8.)

Bei Scheitlin und Zollikofer in St. Gallen sind so eben erschienen und durch jede Buchhandlung zu beziehen:

Das Buch der Tugenden. Gallerie edler Thaten und Handlungen für die Jugend aller Stände. Von F. M. Glatz. 2 Bde. Mit 40 Holzschnitten. Zweite verbesserte Aufl. Preis für beide Bde. 3 fl. 36 kr. rhein. oder 2 Thlr. preuß.

In derselben Weise und in gleichem Geschicke wie Ewald in seinen Beispielen des Guten, einem der trefflichsten Unterhaltungsbücher, erzählt auch Glatz. Die Jugend erhält hier keine Gebilde der Phantasie, sondern wahre Begebenheiten aus der neuern Geschichte, nicht Zerrbilder von verdorbenen Charakteren, sondern eine Gallerie trefflicher Menschen aus der Hütte der Armuth und dem Palaste des Wohlstandes hervorgegangen. Solche Erzählungen hinterlassen bleibenden Eindruck. — Diese zweite Auflage zeichnet sich vor der ersten durch sorgfältige Korrektur, schöne Ausstattung und billigern Preis rühmlichst aus.

Die Formenlehre in Verbindung mit den reinen Elementen des freien Handzeichnens und mit Andeutungen für methodische Behandlung der geometrischen und der perspektivischen Darstellung der Grundformen. Ein Handbuch für Lehrer in Elementarschulen. Bearbeitet von G. A. Tobler. Zweite umgearbeitete Auflage. Mit 12 Steindrucktafeln. Preis 1 fl. 48 kr. rh. oder 1 Thlr. preuß.

Der Herr Verfasser vieljähriger praktischer Lehrer verbindet die Formenlehre mit dem freien Handzeichnen, und gibt so namentlich dem Landschullehrer ein treffliches Handbuch für den mathematischen und Zeichnungsunterricht. — Die erste Auflage erfreute sich besonders günstiger Beurtheilung, und es darf dieses Handbuch, die Lehrweise von diesem Standpunkte aus betrachtet, als das einfachste und klarste empfohlen werden.

Denkmale des Mittelalters. St. Gallens altdeutsche Sprachschätze. Gesammelt und herausgegeben von H. Hattemer. I. Bd. Preis 8 fl. rhein. oder 5 Thlr. preuss.

Die philologischen Arbeiten Hrn. Prof. Hattemers erfreuen sich ausgezeichnet günstiger Aufnahme. Wir erhalten durch denselben hier zum ersten Mal eine vollständig geordnete Sammlung der Sprachschätze der St. Gallischen Stifts-Bibliothek. Daß diese die größten sprachlichen Schätze enthält, ist jedem Philologen bekannt. Darum sollte dieses treffliche Werk nach dem Aufruf eines gelehrten Philologen in keiner Bibliothek fehlen, und gebührt ihm die Stelle neben dem Nibelungenlied.

Dieser erste Band enthält unter anderm:

Sterbegesang des ehrwürdigen Beda.
Wörterbuch des heiligen Gallus.
Kero's Benediktiner-Regel.
Dessen Wörterbuch zur Bibel.
Glossen zur Bibel.
Ratperts Lobgesang auf den heil. Gallus u. s. w.

Dem Werke sind noch 4 Facsimile beigegeben.

Die Ausstattung des Werkes darf ausgezeichnet genannt werden und ist mit dem Aufwand hergestellt, den die Verleger für dieses classische Werk nur immer anwenden konnten.

Palmen und Cypressen auf die Gräber Heimgegangener. In einer Auswahl von Trauerliedern und Grabschriften. Von H. Zollikofer. Preis 1 fl. 12 kr. oder 22½ Ngr.

Diese Sammlung, enthaltend theils Eigenes, theils sorgfältig Gesammeltes, ist vorzüglich Geistlichen und Lehrern besonders zu empfehlen, da diese oft um passende Grabschriften angegangen werden.

Meine Apologie der Bibel. Eine Vorlesung von P. Scheitlin, Professor, Zweite, umgearbeitete, sehr vermehrte Auflage. Preis 54. kr. oder 15 Ngr.

Die erste Auflage dieser Schrift kam nicht in den Buchhandel. Der Verfasser, ersucht, derselben weitere Ausdehnung zu geben, hat diese gänzlich umgearbeitet. — Ueber den literarischen Werth kann sich die Verlagshandlung jeder Anpreisung enthalten; der Verfasser ist durch seine literarischen Arbeiten: die Preisschrift „Ueber die Veredlung der Vergnügen der untern Volksklassen", Agathon, Agathe, Thierseelenkunde, Elend der Tellus, Religion, Natur und Kunst, hinlänglich bekannt.

Elementar-Grammatik der lateinischen Sprache. Von A. Herrmann, weiland Professor in Chur. Mit einem Vorwort von Professor Dr. Sauppe. gr. 8. Preis 2 fl. oder 1 Rthlr. 3¾ Ngr.

Der sel. Prof. Herrmann hat vieljährig mit großer Sorgfalt sich dieser Arbeit gewidmet. Außergewöhnliches Talent und tiefe sprachliche Studien befähigten ihn wie wenig Andere zur Herstellung eines so trefflichen Werkes. Leider war es dem Verewigten nicht mehr vergönnt, sich des großen Lobes zu erfreuen, das die Kritik dieser trefflichen Arbeit zollte, da ihn wenige Tage vor der Vollendung des Werkes der Tod hinraffte.

Bei Theodor Fischer in Cassel sind erschienen und in allen Buchhandlungen zu haben:

Zeitschrift für die Alterthumswissenschaft.
Herausg. von Dr. Th. Bergk und Dr. Jul. Cäsar, Professoren zu Marburg. — 3. Jahrg. 1845. 12 Hefte. gr. 4. geh. 6 Thlr.

Für Real- und Bürgerschulen.

Deutsches Lesebuch
für
Real- und Bürgerschulen.
von Dr. H. Gräfe.

1e Stufe. gr. 8. (27 Bog.) — 25 Sgr. in Partb. 20 Sgr.
2e Stufe. gr. 8. (37 Bog.) — 1⅔ Thlr. in Partb. 1 Thlr.

Im Verlage von Ebner und Seubert in Stuttgart ist erschienen und in allen Buchhandlungen vorräthig:

Deutsche Literaturgeschichte
in
Biographien und Proben aus allen Jahrhunderten
zur
Selbstbelehrung und zum Gebrauche in höheren Unterrichts-Anstalten.
Unter Mitwirkung des Herrn Franz Pfeiffer
herausgegeben von
G. H. Scholl, und Tr. Fr. Scholl,
Diakonus.
Zweite, völlig umgearbeitete Auflage.
gr. 8. 2 Bände, geheftet. Preis für jeden Band 2 fl. 24 kr. oder 1 Thlr. 12 ggr.

Die über alles Erwarten günstige Aufnahme, die dieses Werk gleich bei seinem ersten Erscheinen fand, und die schon nach zwei Jahren eine neue Auflage nöthig machte, überhebt uns der ohnehin undankbaren Geschäfts auf seine Vorzüge noch besonders aufmerksam machen zu müssen. Die zweite Auflage in zwei Bänden, wovon der erste die altdeutsche, der zweite die neudeutsche Literatur behandelt, ist noch mehr, als dies bei der ersten der Fall war, für die Bedürfnisse von Gelehrtenschulen eingerichtet, und es mag nun das Buch in seiner neuen Gestalt ebensowohl dem deutschen Sprachunterrichte als dem Unterrichte in der Literaturgeschichte zur Grundlage dienen und für Gymnasien und ähnliche Anstalten das werden, was das treffliche Lesebuch von Wilhelm Wackernagel für die Universitäten ist.

In Carl Mäcken's Verlag in Reutlingen wird erscheinen:

Aesthetik

von

Dr. Fr. Vischer,

Professor der Aesthetik und deutschen Literatur an der Universität Tübingen.

3 Theile. gr. 8.

1. Theil: Allgemeine Begriffslehre oder Metaphysik des Schönen.

Dieser Theil erscheint im Januar 1846.

2. Theil: Lehre von der Naturschönheit u. Phantasie.

3. Theil: Kunstlehre.

Bei J. C. Mäcken Sohn in Reutlingen ist erschienen, und in allen Buchhandlungen zu haben:

Ehrestomathie aus **Xenophon.**

Mit einem Vorläufer aus Isokrates und einem poetischen Anhange.

Bearbeitet von

Dr. Carl Friedr. Schnitzer, Rector.

Preis ohne Wörterbuch 1 fl. 12 kr. oder 22½ Ngr.

Digitized by Google

Digitized by Google

RDI
HW 2P96 K

Digitized by Google

Digitized by Google